

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**  
**Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação**

**CONTRIBUIÇÕES DO DIÁLOGO DE SABERES À EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL EM AGROECOLOGIA NO MST:  
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA CONSTRUÇÃO DO  
PROJETO POPULAR**

**DOMINIQUE MICHÈLE PERIOTO GUHUR**

**MARINGÁ**  
**2010**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**  
**Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação**

**CONTRIBUIÇÕES DO DIÁLOGO DE SABERES À EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL EM AGROECOLOGIA NO MST:  
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO  
POPULAR**

Dissertação apresentada por DOMINIQUE MICHÈLE PERIOTO GUHUR, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.: IRIZELDA MARTINS DE SOUZA  
E SILVA

MARINGÁ  
2010

DOMINIQUE MICHÈLE PERIOTO GUHUR

**CONTRIBUIÇÕES DO DIÁLOGO DE SABERES À EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL EM AGROECOLOGIA NO MST:  
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO  
POPULAR**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Irizelda Martins de Souza e Silva (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. Bernardo Mançano Fernandes – UNESP – Presidente Prudente

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Cecílio – UEM

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Antônia de Souza – UEPG – Ponta Grossa (suplente)

Prof. Dr. Walter Lúcio de Alencar Praxedes – UEM (suplente)

A Sophia.

A Anne-Marie.

## AGRADECIMENTOS

À professora Irizelda Martins de Souza e Silva, por orientar-me nesta caminhada, abrindo a possibilidade de novas reflexões no campo Educação e Políticas Públicas. Agradeço também pelo companheirismo, pelo afeto e pelo respeito às minhas convicções políticas.

Ao professor Jean Vincent Marie Guhur, meu pai, pela disposição permanente em dirimir dúvidas, apontar caminhos e semear questionamentos, em todas as fases desta pesquisa (como em outros tantos momentos de minha trajetória intelectual), respeitando meus posicionamentos e minha caminhada. Ao seu apoio permanente e atencioso devo muito desta conquista. Agradeço também a revisão atenta dos originais.

Às professoras da linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional, Amélia Kimiko Noma, Ângela de Barros Lara e Maria Aparecida Cecílio, por partilharem seus conhecimentos, contribuindo para a apropriação do meu referencial teórico-metodológico. E por me mostrarem o quanto ainda me falta aprender.

Aos companheiros e companheiras do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional-GEPPGE, pelos momentos de troca, debate e confraternização. Em especial, à Rebeca, minha colega de turma, e à Jeinni, pelos serviços de tradução; agradeço a presença sempre atenciosa e solidária de vocês.

Aos professores Maria Aparecida Cecílio e Bernardo Mançano Fernandes, pela participação na banca de qualificação e de defesa final. Agradeço as valiosas contribuições e espero que continuem sempre na luta, como exemplo de militância e pesquisa.

Aos funcionários do PPE, pela ajuda e atenção.

Aos companheiros do coração, José Maria Tardin, Nilciney e Cida, do MST/PR, pelos materiais enviados, pela leitura atenta dos capítulos e o envio de sugestões, pelo incentivo e apoio, pelos momentos de debate e confraternização.

Aos companheiros e companheiras da Escola Milton Santos, pelos novos aprendizados, pelo companheirismo e respeito. E aos educandos e educandas do

Curso Técnico em Agroecologia desta escola, por partilharem comigo seu percurso educativo.

Aos companheiros e companheiras Sem Terra dos assentamentos e acampamentos do noroeste do Paraná, em especial, das Brigadas Sebastião da Maia e Sétimo Garibaldi, pelos autênticos “Diálogos de Saberes”, com quem aprendi a ser povo e que me educaram para a luta permanente e cotidiana.

À minha mãe, Vera, por despertar em mim a disposição para construir um mundo novo e apoiar-me sempre, em todos os momentos, no caminho que escolhi.

A meu companheiro, Valdir, por dividir comigo as alegrias e os desafios desta caminhada; e por ensinar-me, pacientemente, a cultivar a compreensão e a amorosidade.

*Do ponto de vista de uma formação econômico-social superior, a propriedade privada do planeta nas mãos de indivíduos isolados parecerá tão absurda como a propriedade privada de um homem nas mãos de outro. Nem sequer toda a sociedade, uma nação, mais ainda, todas as sociedades contemporâneas juntas são proprietárias da Terra. Somente são seus possuidores, seus usufrutuários, e devem melhorá-la, como boni patres familias, para as gerações futuras.*

*Karl Marx. (O Capital, Livro III).*

## LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Figura 1: Mapa do Paraná com a localização das escolas técnicas do MST e da Via Campesina.....	265
Figura 2: Fluxograma de biomassa e energia. Agroecossistema da família Dalle Molle, Arapongas/PR, 2008/2009.....	267
Quadro 1: Participação das 10 maiores empresas do planeta no mercado mundial, por setor de atividades, em 2007.....	56
Quadro 2: Precariedade na infra-estrutura das escolas do campo.....	95
Quadro 3: Turmas formadas e em andamento, e número de educandos, por escola.....	150
Quadro 4: Descrição dos tempos educativos mais comuns na Educação Profissional.....	157
Quadro 5: Exemplo de organização cronológica dos tempos educativos...	158
Quadro 6: Calendário Agrícola no agroecossistema da família Kochak. Nova Cantú, 2007/2008.....	266
Tabela 1: Evolução do número de famílias assentadas - 1999 a 2007.....	64
Tabela 2: Alterações na estrutura fundiária brasileira – 1992 a 2003.....	65

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABAG-Associação Brasileira de *Agribusiness*  
ABRA-Associação Brasileira de Reforma Agrária  
ALBA- Alternativa Bolivariana dos Povos das Américas  
ANA-Articulação Nacional de Agroecologia  
ATEMIS-Associação de Trabalhadores na Educação e Produção em Agroecologia Milton Santos  
ATER-Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural  
CAPP-Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico  
CCA-Cooperativa Central dos Assentados da Reforma Agrária  
CEAGRO-Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia-  
CEFFAs-Centros Familiares de Formação por Alternância  
CEPAG-Centro de Formação e Pesquisa Ernesto Guevara  
CIMA-Centro Irradiador de Manejo da Agrobiodiversidade  
CIMI-Conselho Indigenista Missionário  
CLOC-Coordenação Latina de Organizações Camponesas  
CMP-Central de Movimentos Populares  
CNA-Confederação Nacional da Agricultura  
CNBB-Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNS-Conselho Nacional dos Seringueiros  
CONAMURI-Coordenação Nacional das Mulheres Indígenas  
CONCRAB-Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil  
CONTAG-Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura  
COOPERAL-Cooperativa Regional dos Agricultores Assentados  
CPA-Cooperativa de Produção Agropecuária  
CPS-Cooperativa de Prestação de Serviços  
CPT-Comissão Pastoral da Terra  
DS-Diálogo de Saberes  
EBAA-Encontro Brasileiro de Agricultura Alternativa  
ECA-Estatuto da Criança e do Adolescente  
EFA-Escola-Família Agrícola

EJG-Escola José Gomes  
ELAA-Escola Latino-Americana de Agroecologia  
EMBRATER-Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural  
EMS-Escola Milton Santos  
ENERA-Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária  
ENFF-Escola Nacional Florestan Fernandes  
ET-UFPR-Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná  
FHC-Fernando Henrique Cardoso  
FMI-Fundo Monetário Internacional  
FUNDEP-Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região  
Celeiro  
Grupo ETC-Grupo de Ação sobre Erosão, Tecnologia e Concentração  
IALA-Instituto Agroecológico Latinoamericano de Estudos Camponeses,  
Indígenas e Afrodescendentes  
IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IEJC-Instituto de Educação Josué de Castro  
INCRA-Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
ITEPA-Instituto Técnico de Educação e Pesquisa na Reforma Agrária  
ITERRA-Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária  
LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MAB-Movimento dos Atingidos por Barragens  
MASTER-Movimento dos Agricultores Sem Terra  
MCP-Movimento Campesino Paraguaio  
MDA-Ministério do Desenvolvimento Agrário  
MEC-Ministério da Educação  
MIQCB-Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu  
MMA-Ministério do Meio Ambiente  
MMC-Movimento das Mulheres Camponesas  
MMTR-Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais  
MPA-Movimento dos Pequenos Agricultores  
MP-Medida Provisória  
MST-Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
OCB-Organização das Cooperativas do Brasil

OMC-Organização Mundial do Comércio  
ONG-Organização Não-Governamental  
PAC-Programa de Aceleração do Crescimento  
PCB-Partido Comunista Brasileiro  
PETI-Programa de Erradicação do Trabalho Infantil  
PJR-Pastoral da Juventude Rural  
PNAD-Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PNE-Plano Nacional de Educação  
PNRA-Plano Nacional de Reforma Agrária  
PROCERA- Programa Especial de Crédito da Reforma Agrária  
PRONAF-Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar  
PRONERA-Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
PRV Pastoreio Racional Voisin  
SCA-Sistema Cooperativista dos Assentados  
SISBRATER-Sistema Brasileiro de Assistência Técnica e Extensão Rural  
SPCMA-Sector de Produção, Cooperação e Meio Ambiente  
SRB-Sociedade Rural Brasileira  
TAC-Curso Técnico em Administração de Cooperativas  
TCC-Trabalhos de Conclusão de Curso  
UCA-Unidade Camponesa Agroecológica  
UDR-União Democrática Ruralista  
UEM-Universidade Estadual de Maringá  
UFPR-Universidade Federal do Paraná  
UFSC-Universidade Federal de Santa Catarina  
ULTABs-Uniões de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil  
UnB-Universidade de Brasília  
UNESCO-Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICEF-Fundo das Nações Unidas para a Infância  
UPA-Unidades de Produção Agroecológica

GUHUR, Dominique Michèle Periotto. **CONTRIBUIÇÕES DO DIÁLOGO DE SABERES À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM AGROECOLOGIA NO MST: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POPULAR**. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Irizelda Martins de Souza e Silva. Maringá, 2010.

## RESUMO

Nosso objetivo nesse trabalho foi analisar o movimento de constituição do método “Diálogo de Saberes, no encontro de culturas”, nas escolas técnicas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Paraná, no bojo da construção de um Projeto Popular de Desenvolvimento para o Campo. O Diálogo de Saberes é um método de atuação técnico-política na organização da população-base dos Movimentos Sociais Populares do Campo, em especial o MST, na perspectiva de promoção da agroecologia e de formação política, e que busca orientar as relações entre os técnicos e camponeses, e destes entre si. Como surgiu o Diálogo de Saberes? Que elementos estão na origem do movimento de sua constituição? Quais são suas principais características teórico-práticas, enquanto proposta em construção? Quais são seus fundamentos teóricos? Quais as possíveis contribuições à Educação Profissional do Campo? A que necessidades ele pretende responder? Por que, num determinado momento de sua trajetória, o MST passa a inscrever a agroecologia entre seus objetivos estratégicos? Como se articulam agroecologia e escola, Projeto Popular e Educação do Campo, movimento social e Estado? Tratamos destas questões recorrendo à análise documental, à coleta de alguns depoimentos e à pesquisa bibliográfica. Buscamos, especialmente, as articulações entre a constituição do método e as necessidades concretas e opções políticas assumidas pelo MST em sua trajetória, levando em consideração aspectos da organização da produção, do projeto político e da proposta de educação. Apontamos algumas possibilidades de contribuição do DS à construção do currículo dos cursos técnicos em agroecologia, em que se busca enfocar a práxis como princípio educativo, e levando em conta a especificidade da Agroecologia e a proposta educativa do MST.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas e Gestão da Educação; Educação do Campo; Educação Profissional; Diálogo de Saberes; Movimentos Sociais do Campo; MST.

GUHUR, Dominique Michèle Perieto. **CONTRIBUTIONS OF THE DIALOGUE OF KNOWLEDGE IN THE PROFESSIONAL EDUCATION IN AGROECOLOGY AT MST: CHALLENGES OF FIELD EDUCATION IN THE CONSTRUCTION POPULAR PROJECT.** 267 f. Dissertation (Master's degree in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Irizelda Martins de Souza e Silva. Brazil - Maringá, 2010.

## **ABSTRACT**

Our goal in this research was to analyze the movement of method constitution, "Dialogue of Knowledge, at the meeting of cultures", in technical schools of the Movement of Landless Rural Workers of Paraná - Brazil, within of building a Popular Development Project for the Field. The Dialogue of Knowledge is a technical and political method of acting at the organization in base population of Popular Social Movements of the Field, especially the MST, with a view to promoting Agroecology and training policy, and seeks to guide relations between the technical and peasants, and each other. How did the Dialogue of Knowledge? What elements are the origins of its constitution? What are its main features theoretical and practical, as proposed in construction? What are its theoretical foundations? What are the possible contributions to the Professional Education Field? What are the needs it seeks to respond? Why, at some point in its history the MST began to enter Agroecology among its strategic goals? How come articulate Agroecology and school, Popular Project and Field Education, Social Movement and State? We treat these issues using the document analysis, collection of some testimonials and literature. We seek in particular the joints between the constitution of method and the practical needs and policy options assumed by the MST in its path, taking into account aspects of the organization of production, political project and educational proposal. We point out some possible contribution of DK (Dialogue of Knowledge) to the construction the curriculum of technical courses in Agroecology, in which we seek to focus the praxis as an educational principle, and taking into account the specificity of Agroecology and educational proposal of the MST.

**Keywords:** Public Policy and Management Education; Field Education; Professional Education; Dialogue of Knowledge; Social Movements in the Field; MST.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	17
2. UM MOVIMENTO SOCIAL CAMPONÊS SE INSURGE CONTRA AS RELAÇÕES CAPITALISTAS NO CAMPO: MST, DA LUTA PELA TERRA A UM PROJETO POPULAR PARA O BRASIL .....	34
2.1. O desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro.....	35
2.2. Gênese e trajetória inicial do MST (anos 1980) .....	42
2.3. As políticas neoliberais no campo brasileiro – o MST na década de 1990....	46
2.4. A mundialização da questão agrária – o MST nos anos 2000 .....	51
2.4.1. Questão Agrária e Mundialização do Capital.....	51
2.4.2. As políticas do Governo Lula para o Campo .....	56
2.4.3. A “Reforma Agrária paradoxal” .....	63
2.4.4. O MST nos anos 2000 .....	68
2.4.4.1. A concepção de Reforma Agrária .....	70
2.4.4.2. A identidade camponesa.....	72
2.4.4.3. O desafio da participação.....	76
2.4.4.4. A necessidade de avançar na organização dos assentamentos.....	80
3. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO MST E SUAS CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO: A CONTRADITÓRIA RELAÇÃO ENTRE O MOVIMENTO SOCIAL E O ESTADO NA DISPUTA PELA FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO .....	85
3.1. A educação escolar no MST .....	87
3.1.1. Primeiro período (1979-1991): constituição da questão escolar.....	87
3.1.2. Segundo período (1992-1995): consolidação de uma proposta de escola .....	88
3.1.3. Terceiro período (1996-2000): ampliação da escola à educação.....	89
3.1.4. Quarto período (2001-2006): massificação e crise da escola.....	91
3.1.5. Alguns elementos sobre o período atual (2006-2009) .....	92
3.2. Mapeando a Educação Do Campo.....	93
3.2.1. O campo e seus sujeitos.....	94
3.2.2. Educação do Campo X Educação Rural.....	97
3.2.3. Constituição e trajetória da Educação do Campo .....	100
3.2.4. As conquistas da Educação do Campo na “letra da Lei” .....	103
3.2.4.1. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA	103
3.2.4.2. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.....	104
3.2.4.3. Percorrendo o itinerário do acampamento: a Escola Itinerante.....	105
3.3. Educação do Campo e Formulação de Políticas Publicas .....	107
3.3.1. Direitos e políticas públicas .....	108
3.3.2. O MST no contexto da “sociedade civil organizada”.....	110
3.3.3. Educação do Campo: o desafio das políticas públicas.....	113
3.3.4. O protagonismo dos Movimentos Sociais do Campo .....	116
3.4. A Educação Profissional no MST e suas Contribuições a Uma Educação Profissional do Campo .....	119
3.4.1. A Educação Profissional no Brasil, nas décadas de 1990-2000.....	120

3.4.2. Origens da Educação profissional no MST.....	123
3.4.3. Principais características da Educação Profissional no MST.....	124
3.4.4. Aspectos diferenciadores da Educação Profissional no MST.....	126
3.4.5. Potencialidades e desafios: as contribuições a uma Educação Profissional do Campo.....	128
4. AS ESCOLAS TÉCNICAS DE AGROECOLOGIA DO MST NO PARANÁ, NO BOJO DA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO POPULAR DE CAMPO.....	131
4.1. A Produção nos Assentamentos do MST: Rumo à Agroecologia .....	131
4.1.1. Primeiro período (1979-1989): os pequenos grupos de cooperação....	132
4.1.2. Segundo período (1990-2000): o Sistema Cooperativista dos Assentados-SCA .....	133
4.1.3. Terceiro período (2000-2009): A agroecologia e o Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente .....	139
4.2. A criação dos Cursos Técnicos em Agroecologia .....	146
4.3. As Escolas Técnicas do MST no Paraná .....	149
4.3.1. O Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia - CEAGRO .....	150
4.3.2. Escola José Gomes – EJG .....	151
4.3.3. A Escola Milton Santos – EMS .....	152
4.3.4. A Escola Latino Americana de Agroecologia – ELAA.....	153
4.4. Organização e funcionamento dos Cursos Técnicos em Agroecologia.....	154
4.4.1. A Alternância.....	156
4.4.2. Os Tempos Educativos.....	157
4.4.3. O Trabalho.....	159
4.4.4. Coletividade e Estrutura orgânica .....	162
4.4.5. Gestão Democrática e Auto-Organização .....	163
4.4.6. Pesquisa .....	165
5. O DIÁLOGO DE SABERES, NO ENCONTRO DE CULTURAS, E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO: LIMITES E POTENCIALIDADES .	170
5.1. Descrevendo o Diálogo de Saberes.....	172
5.2. Fundamentos do Método.....	177
5.2.1. A Pedagogia Freiriana .....	178
5.2.1.1. Diálogo .....	178
5.2.1.2. Invasão Cultural .....	179
5.2.1.3. Síntese cultural.....	180
5.2.1.4. Tema gerador.....	181
5.2.1.5. Codificação e descodificação .....	183
5.2.2. A Agroecologia.....	184
5.2.3. O Materialismo Histórico-Dialético .....	187
5.3. O Diálogo De Saberes Na Base Do Movimento Social Do Campo .....	201
5.4. O Diálogo De Saberes Na Educação Profissional Do Campo.....	210
5.4.1. A incorporação do Diálogo de Saberes às escolas de agroecologia ....	211
5.4.2. O Diálogo de Saberes como pesquisa.....	215
5.4.3. O Diálogo de Saberes como Trabalho de Conclusão de Curso .....	219
5.4.4. O Diálogo de Saberes e a construção do currículo integrado.....	227
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	233

REFERÊNCIAS.....	242
ANEXOS .....	14

## 1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda como objeto de estudo um trabalho inovador que vem sendo desenvolvido em escolas técnicas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, no Paraná<sup>1</sup>, na formação de Técnicos em Agroecologia: o “Diálogo de Saberes no encontro de culturas”. Trata-se de um método<sup>2</sup> de atuação técnico-política na organização da população base dos Movimentos Sociais Populares do Campo, em especial o MST, na perspectiva de promoção da agroecologia e de formação política. Inicialmente concebido para problematizar a atuação dos profissionais da assistência técnica dos assentamentos de reforma agrária, o Diálogo de Saberes, desde 2005, vem sendo trabalhado em uma unidade didática nos cursos Técnicos em Agroecologia, nas escolas do MST no Paraná.

A temática de nossa investigação está enraizada, portanto, no movimento social denominado “Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST”, que se foi constituindo a partir do final dos anos 1970, com o ressurgimento da luta pela terra, as mobilizações operárias e o movimento de redemocratização do país. Referência entre os movimentos sociais não apenas no Brasil<sup>3</sup>, o MST é especialmente conhecido por sua proposta de educação.

A partir do final da década de 1990, com a constituição de um movimento nacional “Por uma Educação do Campo”, o MST passou a disputar, em conjunto com outros movimentos sociais, a formulação de políticas públicas para a educação. Nos anos 2000, suas ações no campo da educação se ampliaram, passando a incluir desde a Educação Infantil até a Educação Superior, além da

---

<sup>1</sup> No estado do Paraná, são atualmente três escolas que oferecem Curso Técnico em Agropecuária, nas modalidades pós-médio e médio integrado, com Ênfase em Agroecologia; e uma escola latino-americana (ligada mais diretamente à Via Campesina) de formação de tecnólogos em agroecologia (nível superior). No terceiro capítulo, fazemos uma apresentação de cada uma dessas escolas e dos cursos oferecidos.

<sup>2</sup> No sentido de encaminhamento ou conjunto de procedimentos com vistas a um determinado resultado ou meta (DUROZZOI; ROUSSEL, 1993). Retomamos essa conceituação mais adiante, nesta introdução.

<sup>3</sup> Ver, por exemplo, Petras (1997), Souza (2006), Chesnais e Serfati (2003); consideremos também o fato de um intelectual do renome de István Mészáros doar todos os direitos autorais de suas obras publicadas no Brasil ao MST (informação veiculada na página eletrônica da Editora Boitempo. Disponível em: <[http://www.boitempo.com/livro\\_completo.php?isbn=978-85-7559-068-3](http://www.boitempo.com/livro_completo.php?isbn=978-85-7559-068-3)>. Acesso em abril 2009).

Educação de Jovens e Adultos. Mais recentemente, o ensino médio e a educação profissional a ele articulada tem recebido maior atenção nas reflexões do Movimento<sup>4</sup> sobre a Educação e a Escola.

A mundialização do capital<sup>5</sup>, a partir da década de 1980, trouxe à cena um novo antagonista: o agronegócio, reunião dos sistemas agrícola, pecuário, industrial, mercantil, financeiro, tecnológico, científico e ideológico, por meio de uma concentração sem precedentes de centenas de empresas, que atuavam nos diferentes complexos agroindustriais, em grandes corporações transnacionais. Essas corporações se territorializaram em várias regiões do globo, aproveitando a desregulamentação/liberalização imposta por meio dos Programas de Ajuste Estrutural aos países periféricos<sup>6</sup>, por agências internacionais (com destaque para o Banco Mundial), e com o apoio de instituições como a Organização Mundial do Comércio-OMC.

É assim que podemos dizer que a questão agrária<sup>7</sup> mundializou-se, opondo o agronegócio mundial, representado pelas corporações transnacionais (por exemplo, Monsanto, Bayer, Bunge, Nestlé) em aliança com as oligarquias nacionais, sob a hegemonia do capital financeiro; e os camponeses de todo o mundo, que buscam resistir organizando-se mundialmente, por meio da Via Campesina<sup>8</sup> (que o MST passa a integrar, a partir de 1996).

---

<sup>4</sup> Em nossa pesquisa, utilizamos indistintamente a sigla MST ou simplesmente o termo Movimento para nos referirmos ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (procedimento amplamente difundido entre os pesquisadores consultados).

<sup>5</sup> Tratamos mais detidamente de todas as questões que ora rapidamente apresentamos, ao longo de nossa dissertação. Optamos por traçar nessa introdução um panorama geral do contexto em que se insere nosso objeto.

<sup>6</sup> Dependentes dos países centrais ou do capitalismo avançado, são comumente chamados de países subdesenvolvidos. Tais países foram submetidos à exploração colonial nos primeiros séculos de desenvolvimento do capitalismo e, a partir da segunda metade do século XIX, à expansão imperialista. De acordo com Marini (1998, p. 114-115), analisando especificamente o caso da América Latina, nesses países o capital estrangeiro passa a “[...] retirar abertamente uma parte da mais-valia gerada em cada economia nacional, o que incrementa a concentração do capital nas economias centrais e alimenta o processo de expansão imperialista”. As economias dependentes se fundam na superexploração do trabalho, forma pela qual as classes dominantes locais buscam aumentar o valor absoluto da mais-valia e compensar, assim, a partilha com o capital estrangeiro. Ver também STEDILE, João Pedro; TRASPADINI, Roberta. **Ruy Mauro Marini: Vida e obra.** São Paulo: Expressão Popular, 2005.

<sup>7</sup> “A questão agrária é o movimento do conjunto de problemas relativos ao desenvolvimento da agropecuária e das lutas de resistência dos trabalhadores, que são inerentes ao processo desigual e contraditório das relações capitalistas de produção” (Fernandes, 2001, p. 23). Ela é uma questão estrutural do capitalismo e está ligada às transformações nas relações de produção. Ver também Silva (1980).

<sup>8</sup> Sobre a Via Campesina, trataremos no primeiro capítulo. Porto-Gonçalves (2005) a define sinteticamente como uma espécie de “internacional camponesa”.

Ampliando sua concepção de reforma agrária e procurando alianças com outros movimentos sociais e organizações de trabalhadores do campo e da cidade, o MST passa a assumir lutas mais amplas, como a Consulta Popular que, a partir de 1997, discute a construção de um Projeto Popular para o Brasil. Internamente ao Movimento, começa a ganhar força a discussão em torno de um Projeto Popular de Desenvolvimento para o Campo, que encontra na agroecologia uma ferramenta importante. É no bojo desse movimento de ampliação de suas preocupações e ações, que são criadas, no início dos anos 2000, as escolas técnicas do MST no Paraná, desenvolvendo-se também, no Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente-SPCMA, o método do Diálogo de Saberes.

Meu interesse pessoal pelo Diálogo de Saberes vem de minha prática no MST, iniciada em 1999 no noroeste do Paraná. Entre 1999 e 2000, participei da coordenação de uma curta experiência de curso técnico não-formal, o “Técnicos de pés descalços”, no Centro de Formação e Pesquisa Ernesto Guevara-CEPAG, em Santa Cruz de Monte Castelo, cuja formação (não apenas) técnica se encontrava direcionada à agroecologia. Em 2001, participei da Coordenação Político-Pedagógica do curso não-formal “Prolongado em Agroecologia”, realizado na Escola José Gomes da Silva, em São Miguel do Iguazu. Esses dois projetos podem ser considerados como precursores dos cursos técnicos atualmente existentes.

Ainda na região noroeste do Paraná, acompanhei, nos anos 1999 e 2000, algumas atividades do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA<sup>9</sup>, que era, à época, um programa de alfabetização de Jovens e Adultos<sup>10</sup>. Nos anos seguintes, passei a integrar o Setor de Produção (posteriormente, Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente), trabalhando diretamente com a produção nos assentamentos e acampamentos, mas também em cursos de formação e na assessoria às escolas técnicas. Como agrônoma militante do movimento social pude participar de diversos cursos de formação, os

---

<sup>9</sup> Ocasão em que tive a oportunidade de conhecer algumas professoras do Departamento de Teoria e Prática da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, que trabalhavam com Educação do Campo e que continuam atualmente (2010) apoiando diversas atividades educativas do MST.

<sup>10</sup> Como veremos no segundo capítulo, o PRONERA passaria, depois, a abranger a educação de jovens e adultos das áreas de reforma agrária em todos os níveis.

quais, apesar de não-formais, eram de elevada qualidade político-pedagógica. Por meio deles pude aproximar-me do pensamento de intelectuais brasileiros como Florestan Fernandes e aprofundar-me no estudo de um tema que sempre me apaixonou: a economia política. Em 2006 cheguei a cursar uma etapa do curso de Especialização em Economia Política, oferecido pela Universidade Federal do Espírito Santo, em parceria com a Escola Nacional Florestan Fernandes<sup>11</sup>.

Outro aspecto de minha formação no MST, talvez o mais importante, foram as vivências, nas quais fui, aos poucos, educada para uma outra sociabilidade, por um verdadeiro “educador coletivo”. Vejo minha própria formação refletida com propriedade na seguinte afirmação de Caldart (2004, p. 162-163):

A formação do sem-terra, pois, não se dá pela assimilação de discursos, mas fundamentalmente, pela vivência pessoal em ações de luta social, cuja força educativa costuma ser proporcional ao grau de ruptura que estabelece com padrões anteriores de existência social desses trabalhadores e trabalhadoras, exatamente porque isso exige a elaboração de novas sínteses culturais.

“Quando a vida está por um fio, o ser humano é mexido desde a raiz” (CALDART, 2004, p. 332). Participar nas lutas, na resistência, nas privações, sofrer a repressão, as violências simbólica e física, foi fundamental para temperar meu idealismo inicial, minha “rebeldia adolescente” cultivada no movimento estudantil. É necessário aqui um parêntese. Convém destacar que não se trata de idealizar o Movimento Social: nele (como em toda realidade concreta) também existem contradições as mais diversas.

Em setembro de 2006, passei a integrar o Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico-CAPP<sup>12</sup> da Escola Milton Santos, em Maringá, que é uma das quatro escolas técnicas do MST no Paraná. Esta nova responsabilidade colocou para mim, enquanto membro de um movimento social, o desafio da

---

<sup>11</sup>ENFF, entidade responsável por organizar nacionalmente a formação no MST, atualmente sediada em Guararema, São Paulo.

<sup>12</sup>Nas escolas do MST, é o coletivo responsável pela Direção do acompanhamento político-pedagógico. Tem a tarefa de “fazer a leitura do processo educativo (respeitando as especificidades), elaborar e propor a estratégia para o avanço da coletividade e fazer o devido acompanhamento das instâncias e das pessoas”. Tem por finalidade “[...] provocar experiências pedagógicas e criar as condições para que os envolvidos possam refletir sobre elas”. (ITERRA, 2004, p. 122).

reflexão e da elaboração teórica sobre as práticas coletivamente construídas nesses espaços, que pudessem contribuir para uma nova prática coletiva, qualitativamente superior, mais próxima às necessidades do MST. Pessoalmente, nas discussões (e por vezes, nos embates) com as instituições parceiras, eu sentia muita falta de um maior embasamento teórico e percebia nitidamente meus limites de compreensão (não se pode esquecer que minha graduação havia sido em agronomia, curso cujo currículo reflete um enfoque eminentemente técnico).

O primeiro projeto de pesquisa que elaborei, às pressas, com vistas à seleção para o mestrado em educação da Universidade Estadual de Maringá-UEM (e que não cheguei a apresentar, em 2006), intitulava-se “O projeto político pedagógico da Escola Milton Santos como articulação (inter-relação) entre aprendizagem, pesquisa, trabalho e organização (prática política)”. No pouco tempo em que estava na escola, a necessidade de construção do projeto político-pedagógico fazia-se sentir com muita ênfase, de maneira que essa me parecia uma boa proposta de pesquisa. No meu imaginário, minha dissertação, construída coletivamente com os demais membros do CAPP da escola, produziria uma proposta de projeto político-pedagógico.

Ao longo do ano seguinte, amadurecendo a decisão de pleitear uma vaga no mestrado em Educação, em conversas com alguns professores (destacando-se, entre eles, meu pai<sup>13</sup>), fui percebendo, um tanto a contragosto, que seria impossível obter um resultado “prático” tão evidente de uma dissertação de mestrado. Permanecia, entretanto, a minha convicção de que a pós-graduação devia produzir pesquisas socialmente relevantes e, no meu caso específico, isso significava poder contribuir de alguma forma com os Movimentos Sociais do Campo.

O trabalho na Escola Milton Santos foi particularmente rico em aprendizados, reflexões e interrogações, em 2007. Eu já conhecia o Diálogo de Saberes de minha atuação como agrônoma, embora ele estivesse então dando seus passos iniciais. Cheguei mesmo a ter alguma contribuição pontual no programa de formação de técnicos do Setor de Produção, Cooperação e Meio

---

<sup>13</sup> Filósofo, doutor em Educação e professor aposentado da UEM, meu pai é sem dúvida o grande “orientador honorário” de toda minha formação intelectual e sua contribuição para a realização desta pesquisa foi de inestimável valor, em todas as suas fases.

Ambiente-SPCMA do Paraná, no bojo do qual o Diálogo de Saberes foi concebido neste meio social, em 2005.

Como agrônoma, pude vivenciar pessoalmente a limitação da “assistência técnica” (insistência técnica!) e a necessidade de uma reflexão crítica sobre essa prática de modo a reelaborá-la numa perspectiva educadora. A dificuldade do trabalho de base<sup>14</sup> nos assentamentos do MST, bem como a necessidade de um método que permitisse o envolvimento efetivo dos assentados no planejamento da produção, incluindo a perspectiva de transição à agroecologia, eram para mim muito evidentes.

Acompanhando o desenvolvimento do Diálogo de Saberes na Escola Milton Santos (como educação escolar e educação popular não-escolar ao mesmo tempo, método de orientação das relações técnico-camponês e de formação de técnicos nas escolas), particularmente na turma Vladimir Lênin (turma II) e acompanhando de longe, nas reuniões e por meio de relatos pessoais, o andamento do trabalho nas outras escolas, fui me encantando com as possibilidades da proposta, tanto mais, talvez, pelas lacunas em minha própria formação em agronomia. O Diálogo de Saberes estava sendo trabalhado em uma unidade didática, que incluía um exercício coletivo da turma junto a um coletivo de assentados, ao longo do curso. No Tempo-Comunidade<sup>15</sup>, cada educando deveria desenvolver o exercício com cinco famílias, trazendo os resultados, a cada Tempo-Escola, para discussão com a turma e o educador.

Neste período, o MST organizou, em maio de 2007, em Veranópolis-RS, o I Seminário sobre Educação Profissional para as áreas de Reforma Agrária da Região Sul, com o tema: “Que educação profissional, para que trabalho e para que campo?”. No documento elaborado com a síntese das discussões, coloca-se como desafio repensar a educação profissional como uma das dimensões da Educação do Campo, “[...] como projeto educacional vinculado a estratégias de

---

<sup>14</sup> No sentido que esse termo tem para os movimentos sociais populares. Silva (2001) escreve que o trabalho de base tem três objetivos: 1º) Participação massiva dos trabalhadores; 2º) Democratização do poder; e 3º) Construção socialista. “Retomar o trabalho de base é resgatar uma estratégia. É um caminho de luta e de organização que envolve os próprios interessados no conhecimento e solução dos desafios individuais e coletivos” (SILVA, 2001, p.17).

<sup>15</sup> Como veremos mais detidamente nos capítulos 2 e 3, os cursos de educação profissional do MST são organizados em regime de alternância, alternando-se períodos na escola (o Tempo Escola) e períodos na comunidade de origem dos educandos (o Tempo Comunidade).

desenvolvimento dos territórios camponeses” (ITERRA, 2007a, p. 12). Entre estas estratégias, estaria a mudança da matriz tecnológica – a agroecologia.

O mesmo documento destaca também a necessidade de considerar a demanda por uma formação técnica que atingisse o maior número possível de camponeses, recuperando/valorizando os saberes dos trabalhadores do campo, mas com o intuito de ir além deles. Essa não seria uma tarefa em que a escola (ou um curso técnico) teria o papel principal, mas “[...] que bom se este diálogo puder ser feito com profissionais formados em cursos cuja perspectiva seja a da agricultura camponesa” (ITERRA, 2007a, p. 10). A partir do trabalho recente das escolas técnicas do MST no Paraná, entendemos que o método do “Diálogo de Saberes” pode ser uma das formas encontradas para a articulação proposta entre formação de técnicos para o campo e formação técnica dos camponeses, uma interlocução entre o saber técnico/científico e o saber camponês - imprescindível, aliás, para a implementação da agroecologia (SEVILLA GUZMÁN, 2006).

Passei a ver o Diálogo de Saberes também como uma possibilidade de integração entre as diversas unidades didáticas, como uma atividade que pudesse articular as diversas áreas do conhecimento, estabelecer conexões entre teoria e prática, estimular a pesquisa, entre outras coisas.

No diálogo com companheiros e companheiras da escola, evidenciou-se que uma pesquisa sobre o Diálogo de Saberes traria contribuições importantes ao MST e aos Movimentos Sociais do Campo. Pesquisas recentes indicam que a temática da Educação Rural ainda permanece marginal no conjunto da produção científica (BESERRA; DAMASCENO, 2004; SOUZA, 2007) E se os movimentos sociais, em especial o MST, vêm despertando o interesse crescente dos pesquisadores nas últimas duas décadas, particularmente na área da Educação (DOMINGUES, 2007; SOUZA, 2007; CALDART, 2004), evidencia-se, ainda assim, a necessidade de novos estudos, destacadamente sobre o caráter educativo dos movimentos sociais (MARTINS, 2004; CALDART, 2004). Essa investigação se insere dentro desta preocupação.

No projeto de pesquisa que apresentei à seleção para o mestrado em educação, em 2007, o problema de pesquisa estava assim formulado: em que medida o “Diálogo de Saberes” está contribuindo, na formação dos técnicos das escolas de agroecologia do MST no Paraná, para uma nova prática na relação

técnico-camponês, enquanto prática educativa capaz de provocar mudanças efetivas na consciência e na prática dos sujeitos envolvidos? Considerando ser uma proposta ainda em fase de elaboração, a investigação pretendida era perpassada por dois vetores de preocupação de natureza teórico-prática: a) o aprofundamento dos pressupostos do método e sua articulação com aqueles da Pedagogia do Movimento; e b) a avaliação do já realizado, de modo a mapear os ajustes/modificações que precisavam ser feitos no próprio método como no projeto político-pedagógico dos cursos, para que os objetivos propostos fossem alcançados. Entretanto, essa investigação demandava uma pesquisa de campo, com acompanhamento à turma e realização de entrevistas (com educandos, educadores e assentados). Uma vez aprovada no processo de seleção, novamente, fui alertada sobre a dificuldade em se realizar uma pesquisa de campo no mestrado, em função do pouco tempo em que se deve concluir a pesquisa.

Além disso, era preciso considerar minha graduação fora das Ciências Humanas, o que aumentava consideravelmente o leque das leituras necessárias, bem como a necessidade de apropriar-me devidamente do referencial epistemológico<sup>16</sup>. Para vários autores (SEVERINO, 2002; ALVES-MAZZOTTI, 1998; TRIVIÑOS, 1987), essa apropriação é uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos pesquisadores na pós-graduação, atualmente.

Outro fator que precisava ser considerado era a linha de pesquisa à qual eu estava ligada, “Políticas Públicas e Gestão em Educação”. A questão das políticas públicas, portanto, precisava se fazer presente na pesquisa. Diante desse conjunto de fatores, optamos por redimensionar a proposta inicial.

Nosso objetivo, assim, passou a ser analisar o movimento de constituição do método “Diálogo de Saberes, no encontro de culturas”, nas escolas técnicas do MST do Paraná, no bojo da construção de um Projeto Popular de Campo, orientado pela agroecologia.

As questões que nos colocamos, num primeiro momento, foram: como surgiu o Diálogo de Saberes? Quais são suas principais características teórico-

---

<sup>16</sup> Convém ressaltar que as leituras realizadas, os cursos e os debates de que participei no Movimento Social me proporcionaram a oportunidade de alargar bastante minha formação acadêmica inicial. E, mesmo se os conhecimentos assim adquiridos não obedeciam ao rigor sistemático requerido na pós-graduação, essa foi sem dúvida uma base importante.

práticas, enquanto proposta em construção? Quais são seus fundamentos teóricos? Quais as possíveis contribuições à Educação Profissional do Campo?

Entretanto, buscando investigar o movimento de constituição do método “Diálogo dos Saberes” no MST, outras questões mais amplas foram surgindo: que elementos estão na origem da constituição do Diálogo de Saberes? A que necessidades ele pretende responder? Por que, num determinado momento de sua trajetória, o MST passa a inscrever a agroecologia entre seus objetivos estratégicos? Como se articulam agroecologia e escola, Projeto Popular e Educação do Campo, movimento social e Estado?

Poderíamos nos perguntar também se se trata efetivamente de um “método”? De acordo com Guhur (2010<sup>17</sup>), em seu significado etimológico, **método** é “caminho” (*odos*) e o que vai “além” do caminho (*meta*). Trata-se, pois, de uma **orientação** que se escolhe ou se toma, orientação que implica **pressupostos** (concepções, idéias, noções, teorias) e **finalidades/objetivos** consoantes os pressupostos. Tal entendimento do que seja “método” pode ser usado na ciência (método científico), na educação (método de ensino/aprendizagem) e nas diversas artes e ofícios. Nesse sentido, pensamos que o Diálogo de Saberes possa ser entendido como um método, embora carecendo ainda de maior sistematização e elaboração, pela sua recentidade.

Em termos de procedimentos metodológicos, para encaminharmos nosso objeto de pesquisa, recorreremos à análise documental, à coleta de depoimentos e à pesquisa bibliográfica. Nossas fontes primárias foram:

- a) legislação brasileira referente à educação e, em especial, à educação do campo e à educação profissional, além de estatísticas oficiais;
- b) documentos diversos elaborados pelo MST, incluindo sínteses de debates em eventos, cadernos de subsídios, boletins, documentos programáticos, notícias veiculadas na página eletrônica do MST e documentos de avaliação de processos educativos, entre outros;
- c) documentos publicados pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo, desde o texto-base de subsídios à

---

<sup>17</sup> Informação pessoal.

realização da I Conferência Nacional, em 1998, até o último caderno, editado em 2008;

- d) documentos diversos das escolas técnicas do MST no Paraná, como o projeto político-pedagógico dos cursos, relatos de reuniões dos coletivos de acompanhamento político-pedagógico, além de trabalhos de conclusão de curso;
- e) documentos que tratam especificamente do Diálogo de Saberes, descrevendo metodologicamente a proposta e orientando o trabalho dos educandos.

Também recorreremos a diversas pesquisas, relacionadas de alguma maneira à nossa temática e que nos auxiliaram em nossa análise. Além disso, os quase dez anos de vivência no MST também trouxeram elementos importantes. Embora eu esteja atualmente afastada de meu trabalho cotidiano, para dedicar-me a essa nova tarefa, penso ser importante não perder esse vínculo, apesar das opiniões em contrário.

Tenho consciência da vigilância necessária para assegurar o rigor científico de meu trabalho. Faço minhas as palavras de Caldart (2004, p. 29), no livro que é fruto de sua tese de doutoramento, quando explicita como um desafio

[...] não **idealizar** o MST, colocando tudo o que é de bom nele e tudo o que há de ruim nos que a ele se opõem. Isso não ajudaria em nada na compreensão aqui pretendida e, menos ainda, na definição concreta das grandes tarefas políticas e pedagógicas a serem assumidas pelo MST no continuar de sua história (grifo nosso).

Não teria sentido dedicar tanto esforço para ficar apenas na propaganda ou na mistificação<sup>18</sup>, nem isso traria contribuição alguma para o MST. Em outra direção, penso que minha militância pode contribuir para o conhecimento de meu objeto de estudo. Num estudo intitulado “A pesquisa sobre educação e o MST nos programas de pós-graduação em Educação”, Souza (2007, p. 444) constata que

[...] existem pesquisas que revelam fragilidade no que diz respeito ao processo de construção de conhecimentos educacionais, pois se deixam levar pela admiração em relação à prática educativa do MST e passam a descrever a experiência do grupo sem tecer

---

<sup>18</sup> De acordo com Le Petit Larousse (2004, p. 721), mistificação é “(1) ação de enganar alguém; 2) o que constitui um engodo, um mito intelectual ou moral; impostura” (tradução nossa).

análises críticas. **A experiência do pesquisador é fundante da criticidade na construção dos conhecimentos.**

Assim, de acordo com a autora, a experiência do pesquisador com relação ao Movimento Social estaria relacionada à sua capacidade de analisar criticamente as práticas educativas estudadas. Há ainda militantes que se tornaram referência na área da Educação pela qualidade de suas pesquisas:

Especificamente sobre o MST, são três os autores citados em praticamente todas as investigações: Bernardo Mançano Fernandes, João Pedro Stédile e Roseli Salete Caldart. Como são pesquisadores e militantes do movimento social, isso demonstra o quanto a produção do conhecimento na ação coletiva tem marcado, nos dias atuais, as ciências humanas e sociais, especialmente quando se trata de discutir a realidade camponesa. (SOUZA, 2007, p. 452)

São desafios e possibilidades. Espero estar à altura da tarefa.

Passemos agora aos pressupostos usados no encaminhamento de nossa investigação. Em nosso referencial teórico-metodológico, a produção da vida material é determinante, porque é condição fundamental de toda a história; sem ela, não há existência social (MARX; ENGELS, 2007). Entretanto, como adverte Cury (1983, p. 33), “[...] a não reificação<sup>19</sup> dessa posição exige um passo além. [...] Exige ver todas as coisas ligadas ao sujeito da práxis, o homem como ser ativo, mediador e mediado desse processo. Os homens, como sujeitos, fazem a História”, embora não a façam como queiram, uma vez que se encontram no tecido das relações sociais de sua época. Ao estudarmos os movimentos sociais populares, é preciso não perder de vista essas orientações, para, de um lado, não desconsiderar as determinações objetivas, correndo-se então o risco de exagerar as possibilidades de atuação e de transformação dos sujeitos, ou seja, de autonomia dos movimentos sociais; e, de outro lado, para não cair num puro determinismo, não restando aos sujeitos sociais nenhuma possibilidade de intervenção na realidade, uma vez que o futuro já estaria dado.

Partimos, assim, do princípio de que a escola, lugar da educação profissional formal e do “Diálogo de Saberes” (cujo movimento de constituição é

---

<sup>19</sup> Operação mental, atitude consistindo em transformar uma abstração (noção, representação, conceito) em uma realidade material, em um objeto concreto da realidade externa (THINES; LEMPEREUR, 1975, p. 828).

nosso objeto de estudo) não pode ser entendida por si mesma, mas relativamente à produção da existência, que se dá por meio de relações sociais:

A educação e sua análise, então, devem ter como ponto de partida sua presença imanente numa totalidade histórica e social. Ela manifesta essa totalidade, ao mesmo tempo que participa na sua produção. Tal manifestação se dá na própria estruturação capitalista dessa totalidade. A educação então não reproduz as relações de classe, mas estas se fazem presentes na educação, articulando-a com a totalidade (CURY, 1983, p. 14).

A categoria da totalidade é, então, imprescindível. Isso não significa pretender um conhecimento exaustivo ou totalizador dos fenômenos (algo em si impossível ao conhecimento humano), mas que

O conceito de totalidade implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos. Isso não quer dizer que se deva conhecer todos os fenômenos, igual e indistintamente. Significa que o fenômeno referido só se ilumina quando referido à essência, ou seja, àqueles elementos que definem sua própria natureza no seu processo de produção. A totalidade, então, só é apreensível através das partes e das relações entre elas (CURY, 1983, p. 36).

Significa dizer que tudo está ligado, que existe uma determinação recíproca e que é preciso considerar essas relações, uma vez que os fenômenos não se desenvolvem isoladamente. Reconhecemos, entretanto, que as limitações impostas pela natureza de um trabalho monográfico como este, podem, eventualmente, ter-nos feito incorrer em simplificações.

A categoria totalidade implica conhecer uma realidade “[...] na **dimensão social e histórica**, compreendendo a unidade dialética da estrutura e superestrutura, onde o homem é reconhecido como sujeito da práxis” (CURY, 1983, p. 38, grifo nosso). Em nosso estudo, isso significa a necessidade de compreender o movimento social MST em relação ao movimento do capital no campo, considerando-se o capitalismo como uma totalidade histórica (superável). Significa, também, considerar, adentrando-nos na temática da educação profissional pública, a relação desta com as políticas neoliberais e a reforma da educação brasileira, ocorrida na década de 1990.

Entretanto, considerar a totalidade sem contradições seria atribuir à realidade um caráter estático, não-dialético. Em nossa perspectiva teórica, a

realidade está em constante movimento, e a contradição é o motor interno desse movimento. Isso implica, primeiramente, considerar o papel da luta de classes na transformação social. Um problema se coloca aqui em nossa investigação, relacionado à delimitação das classes sociais existentes no campo: a pertinência (ou não) do conceito de campesinato.

A utilização desse conceito é, atualmente, um tanto controverso. Conforme Bottomore (1988, p. 42-43),

O papel dos camponeses no desenvolvimento do capitalismo tem sido motivo de um contínuo e intensivo debate entre marxistas e não-marxistas. [...] O debate sobre a natureza do campesinato e seu papel político não perdeu sua atualidade [...].

Shanin (1980) problematiza a pertinência do conceito de “camponês”, na perspectiva do materialismo histórico. O autor destaca que, como todo conceito, “camponês” pode constituir-se numa mistificação, ou prestar-se a reificações, mas que traz contribuições importantes para a compreensão das relações reais, desde que se considere a um só tempo sua especificidade e relativa autonomia como também seu pertencimento a um contexto social e histórico mais amplo:

[...] os camponeses representam uma especificidade de características sociais e econômicas, que se refletirão em qualquer sistema societário em que operem. Quer dizer também que a história camponesa se relaciona com as histórias societárias mais amplas, não como simples reflexo, mas com medidas importantes de autonomia (SHANIN, 1980, p. 69).

Resgatando os estudos de Marx, Kautsky e Lênin, principalmente (e situando suas formulações relativamente ao momento histórico em que foram elaboradas), bem como as interpretações que se fizeram deles, afastando os “modismos” em torno do uso do termo, o autor conclui que se trata de fato de uma classe social, admitindo-se “[...] a autonomia analítica relativa da classe em relação ao(s) modo(s) e/ou sociedade a que se vincula” (SHANIN, 1980, p. 71). Essa classe teria existido, assim, de maneiras diferentes (é bom frisar bastante), nos diferentes modos de produção, continuando a existir no capitalismo, mesmo se em muitos momentos os camponeses foram relegados à invisibilidade. Um dos argumentos reside na importância da participação na luta de classes, para a constituição como classe social. Desse ponto de vista, os camponeses têm sido atores políticos importantes, especialmente no século XX (Shanin destaca sua

participação decisiva para a vitória contra a maior potência mundial contemporânea, na Guerra do Vietnã<sup>20</sup>).

Oliveira (2001, p. 189) parece corroborar essa tese ao afirmar que

[...] a luta pela terra desenvolvida pelos camponeses no Brasil é uma luta específica, moderna, característica particular do século XX. Entendo que o século passado foi, por excelência, uma época de formação e consolidação do campesinato brasileiro enquanto classe social.

Esse autor defende que campesinato e latifúndio não são resquícios atrasados de modos de produção anteriores, mas derivam do caráter contraditório do modo de produção capitalista: “[...] o próprio capital cria e recria relações não-capitalistas de produção”, que constituem “[...] uma espécie de acumulação primitiva permanente do capital, necessária ao seu desenvolvimento” (OLIVEIRA, 1986, p. 11-12). A partir desse entendimento, Fernandes (2007) destaca a centralidade da luta pela terra (e portanto, dos movimentos sociais populares) no processo de criação e recriação do campesinato contemporâneo.

A definição ou caracterização do campesinato, feitas as ressalvas precedentes (ou seja, a necessidade de articulação com o todo social mais amplo), estaria basicamente na **unidade de produção familiar camponesa**, embora uma série de características específicas possa ser elencada: a centralidade da força de trabalho familiar; a ajuda mútua e a parceria; o trabalho acessório eventual (transformação em trabalhador acessório, para complementar a renda); o recurso à força de trabalho assalariada em caráter complementar, em momentos específicos do ciclo agrícola; a propriedade familiar da terra (privada, arrendada ou na forma de posse); a propriedade dos meios de produção; a jornada de trabalho flexível, de acordo com o ciclo agrícola (OLIVEIRA, 1986).

Finalmente, ao contrário dos produtores capitalistas, os camponeses são produtores simples de mercadorias: a produção camponesa não envolve produção de mais-valia (BOTTTOMORE, 1988, p. 43), conquanto **subordinada** às relações capitalistas. No primeiro capítulo, daremos continuidade a essa discussão, problematizando a substituição do conceito de camponês pela de agricultor familiar, que começou a ocorrer, no Brasil, na década de 1990.

---

<sup>20</sup> Também nas revoluções Russa e Chinesa, os camponeses tiveram participação fundamental.

Retomando-se a categoria da contradição, ela expressa sempre

[...] uma relação de conflito no devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo que ele não é. [...]

Mas se tudo está ligado, então tudo tem um caráter relacional e nessa relação o movimento e o devir são a dinâmica da contradição. Nesse sentido as determinações mútuas das coisas se encontram em relação interna de antagonismo (CURY, 1983, p. 30).

Captar, por meio das contradições, o movimento dinâmico do real, não é tarefa fácil. Em muitos momentos, de fato, a atuação do movimento social aparece em princípio como contraditória. É preciso considerar, então, que isso se deve a essa tensão permanente entre o “já sido” e o “ainda-não” (emprestando uma expressão utilizada por Cury, 1983), bem como à inscrição dessa atuação no quadro mais amplo da luta de classes. No segundo capítulo, quando analisamos a relação entre o movimento social e o Estado, é que as contradições aparecem de forma mais evidente.

Buscar a essência do fenômeno é investigar o processo de sua produção (CURY, 1983), é reproduzi-lo conceitualmente, reconstruí-lo no pensamento (CORAZZA, 1996). Nesse sentido, buscamos reconstruir nosso objeto de estudo em seu movimento, desde as necessidades que engendraram sua elaboração, no seio de um movimento social, até a explicitação de suas características particulares, esforçando-nos para articular sempre o particular ao mais geral.

Há que se considerar, ainda, que se trata de uma investigação sobre um método que está ainda **em construção**. Mesmo assim, procuramos evitar cair no trabalho puramente descritivo e no isolamento dos fatos sociais. Consideramos pertinentes as reflexões de Vendramini (2007a), sobre o caráter da pesquisa desenvolvida junto a movimentos sociais, quando ela aponta como elementos metodológicos imprescindíveis:

a dialética passado, presente e futuro, que busca romper com o imediatismo das situações e das análises teóricas; a articulação entre os enfoques mais amplos e os mais particulares do fenômeno social; a percepção das contradições e ambivalências das experiências históricas; as condições objetivas e subjetivas que determinam as ações dos movimentos sociais [...] (VENDRAMINI, 2007a, p. 1395)

Levando em conta todos esses elementos, de ordem teórico-metodológica, estabelecemos, como objetivos específicos de nossa investigação:

- a) analisar o contexto histórico e social em que foi concebido e ao qual se destina o Diálogo de Saberes, como um momento na trajetória do MST em que se ampliam as lutas em torno da construção de um Projeto Popular e que precisa ser compreendido em relação ao movimento do capital mundializado no campo;
- b) compreender a Educação Profissional do Campo, lugar em que se desenvolve atualmente o Diálogo de Saberes, em relação ao Projeto Popular, dando especial atenção à relação entre o movimento social e o Estado;
- c) analisar o movimento de criação das escolas de agroecologia pelo MST no Paraná, relativamente à trajetória do MST e à Educação do Campo, descrevendo as escolas, sua organização e funcionamento;
- d) explicitar o Diálogo de Saberes, sua origem, fundamentos e propostas e apontar algumas potencialidades e limites do método para a Educação Profissional do Campo e os movimentos sociais populares.

Para atender a esses objetivos, esse trabalho está dividido em quatro capítulos, além dessa introdução, e das considerações finais.

No **primeiro capítulo**, “Um movimento social camponês se insurge contra as relações capitalistas no campo: MST, da luta pela terra a um Projeto Popular Para o Brasil”, situamos nosso objeto de estudo no contexto histórico e social. Resgatamos a gênese e a trajetória do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, desde suas origens até o presente (2009) e o fazemos relativamente ao desenvolvimento capitalista no campo brasileiro. Nos dedicamos particularmente ao período mais recente (anos 2000), no intuito de contribuir para a compreensão do MST na atualidade. Destacamos a constituição de um Projeto de Desenvolvimento para o Campo Brasileiro, onde a agroecologia e a educação têm papel fundamental e em que a educação profissional se apresenta como uma potencialidade.

No **segundo capítulo**, “A educação profissional no MST e suas contribuições à constituição de uma Educação Profissional do Campo: a contraditória relação entre o movimento social e o Estado na disputa pela formulação de políticas públicas para a educação”, focalizamos a constituição da questão da educação profissional no MST e sua relação com a Educação Profissional do Campo. Um dos aspectos destacados é a relação entre o Movimento Social e o Estado, na disputa pela formulação de políticas públicas para a Educação.

No **terceiro capítulo**, “As escolas técnicas de agroecologia do MST no Paraná, no bojo da construção de um Projeto Popular de Campo”, apresentamos as escolas e os Cursos Técnicos em Agroecologia no Paraná, surgidos a partir das demandas concretas na base do movimento social. Investigamos a constituição da agroecologia em objetivo estratégico no MST e como isso resultou na criação das escolas de agroecologia, no Paraná.

No **quarto capítulo**, “O Diálogo de Saberes e a Educação Profissional do Campo: limites e potencialidades”, apresentamos o Diálogo de Saberes, sua origem, concepção, fundamentos e propostas, bem como a maneira como ele vem sendo trabalhado nas escolas técnicas do MST do Paraná e também na base do MST. Discutimos alguns elementos que consideramos como potencializadores e outros como limitantes, do método do Diálogo de Saberes para a Educação Profissional do Campo e os movimentos sociais populares, levando em conta o caminho analítico percorrido.

## 2. UM MOVIMENTO SOCIAL CAMPONÊS SE INSURGE CONTRA AS RELAÇÕES CAPITALISTAS NO CAMPO: MST, DA LUTA PELA TERRA A UM PROJETO POPULAR PARA O BRASIL

No documento “Normas Gerais do MST” (MST, 2002, p. 54), podemos ler que o “Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST é um movimento social, de massas, autônomo, que procura articular e organizar os trabalhadores rurais e a sociedade para conquistar a Reforma Agrária e um Projeto Popular para o Brasil”. E ainda: “Somos um Movimento de Massas, de caráter Sindical, Popular e Político” (MST, 2002, p. 56). De massas, pela forma de luta e mobilização, através da luta social, massiva (ocupações de terra, assembléias massivas, caminhadas, marchas, audiências massivas, ocupações de prédios públicos) e não através de negociações ou “conchavos”<sup>21</sup>. Popular, no sentido de que podem entrar todos aqueles que queiram lutar pela Reforma Agrária: toda a família camponesa (e não apenas o homem) e também pessoas de origem urbana, professores, técnicos, entre outros. Sindical, no sentido corporativo, de lutar por algumas reivindicações específicas dos camponeses (como crédito, assistência técnica, preço e outros)<sup>22</sup>. E político, por articular esses interesses corporativos com os interesses de classe (STÉDILE; FERNANDES, 1999).

O documento também identifica quem são os sem-terra, para o Movimento: “os parceiros, arrendatários, meeiros, assalariados rurais, posseiros e pequenos proprietários – até 5 ha [hectares<sup>23</sup>] de terra” (MST, 2002, p. 54).

Atualmente (2009) o MST está presente em 24 estados brasileiros<sup>24</sup> (MST, 2008a). Possui instâncias de coordenação e direção locais, regionais, estaduais e nacionais. Está organizado em Setores e Coletivos de atividades<sup>25</sup>, havendo nove Setores: Formação, Comunicação, Finanças, Educação, Frente de Massas, Direitos Humanos, Gênero, Saúde e o último, Setor de Produção, Cooperação e

---

<sup>21</sup> “[Aprendemos que] A Reforma Agrária somente avançaria com luta, e sobretudo luta de massas, em que o povo se envolvesse no maior número possível. Não há outro caminho de mudança social, sem que o povo esteja organizado e mobilizado” (MST, 1998, p. 33).

<sup>22</sup> “O MST elaborou sua concepção de luta em que dimensionava a reciprocidade da resistência nos processos de ocupação e de produção, rompendo com a visão desagregante que separava os **sem terra** – os que estavam participando das ocupações – dos assentados que seriam os **com terra**” (FERNANDES, 1999, p. 181, grifos no original).

<sup>23</sup> Unidade de medida agrária que corresponde a 10.000 m<sup>2</sup>.

<sup>24</sup> Não estando ainda organizado no Amazonas, no Acre e no Amapá.

<sup>25</sup> Os Coletivos são a forma de organização que antecede a estruturação e efetivação dos Setores.

Meio Ambiente-SPCMA. Os Coletivos são quatro: Cultura, Juventude, Relações Internacionais e Projetos (MST, 2002, p. 71).

Orienta-se pelos seguintes princípios organizativos: direção coletiva; divisão de tarefas; profissionalismo; disciplina, planejamento; estudo; vinculação (dos dirigentes) com as massas; e crítica e auto-crítica (MST, 2002, P. 67-68).

O MST trabalha para aliar, de forma inovadora, a estruturação nacional, a mobilização permanente, o embasamento teórico de suas ações e a articulação internacional (na Vía Campesina), com temáticas atuais, como a questão ecológica e a questão de gênero (VENDRAMINI, 2003, p. 3)

Neste ano de 2009, o MST comemora seus 25 anos de existência, entre conquistas e desafios. Entretanto, ele não surgiu pronto e acabado; possui uma história e está na história, como buscamos explicitar nesse capítulo. Partimos de um breve estudo do desenvolvimento capitalista no campo brasileiro para, em seguida, resgatar a gênese do MST. Apresentamos de maneira sucinta a sua trajetória inicial, nos anos 1980. No período correspondente aos anos 1990, abordamos a trajetória do MST no quadro das políticas neoliberais. Analisamos o período recente (anos 2000) mais detidamente, devido à recentidade histórica, o que constituiu para nós um grande desafio. Procuramos tratar a Questão Agrária em relação à Mundialização do Capital, abordando a emergência do agronegócio como novo ator econômico e político e como principal obstáculo à realização da reforma agrária. Analisamos as políticas do governo de Luis Inácio Lula da Silva para o campo, destacando sua política agrária como “paradoxal”. Finalmente, apresentamos elementos de permanência e de transformação que nos permitem compreender o MST na atualidade (2009), destacando a constituição de um Projeto de Desenvolvimento para o Campo Brasileiro, onde a agroecologia e a educação têm papel fundamental.

## 2.1. O DESENVOLVIMENTO DO CAPITALISMO NO CAMPO BRASILEIRO

Para compreender a história e a trajetória do MST, faz-se necessário estudar o desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro. Não há consenso

entre os estudiosos a respeito da formação do capitalismo no Brasil. Há desde concepções que partem da existência do feudalismo no Brasil<sup>26</sup>, até aquelas que consideram a origem do capitalismo desde o momento da colonização portuguesa.

Gorender (1994) desenvolve outra concepção, que nos parece esclarecedora para o nosso estudo. O autor defende a existência de um modo de produção escravista-colonial, dominado pelo setor mercantil, que teria permitido a acumulação originária de capital e a formação do capitalismo no Brasil. Essa acumulação originária teria permitido, ao final do escravismo colonial, o surgimento, nas cidades, de um setor industrial fabril, tipicamente capitalista. No campo, entretanto, o desenvolvimento capitalista permaneceria ainda incipiente, mesmo após a abolição da escravidão.

A acumulação originária de capital alcançada pelos latifundiários no bojo do modo de produção colonial tinha sido pequena, em parte pela necessidade de grandes somas para aquisição da força de trabalho escrava, o que havia sido, segundo o autor, um fator de “desacumulação”. Além disso, inexistia ainda um exército industrial de reserva no campo<sup>27</sup>, fator indispensável para garantir baixos salários. Em decorrência da impossibilidade de uma remuneração inteiramente monetarizada da força de trabalho, na *plantation*<sup>28</sup> e no latifúndio pecuário se estabeleceram relações não-capitalistas de produção, baseadas naquilo que autor chama de formas camponesas dependentes (GORENDER, 1994, p. 31):

Morador e colono<sup>29</sup> são formas camponesas dependentes de que se valeu a plantagem pós-abolicionista; a elas podemos acrescentar as diversas modalidades de parceria, meação e pequeno arrendamento, que se difundiram por todo o país, representando modalidades pré-capitalistas bastante acentuadas.

---

<sup>26</sup> Ver, por exemplo, **Formação Histórica do Brasil**, de Nelson Werneck Sodré; e **Quatro séculos de latifúndio**, de Alberto Passos Guimarães.

<sup>27</sup> O autor usa exatamente essa expressão, no sentido de um exército de desempregados flutuantes. Embora ela possa parecer, à primeira vista, contraditória, é preciso considerar que, no capitalismo, a agricultura se incorpora ao sistema econômico como um dos seus ramos industriais (GORENDER, 1994).

<sup>28</sup> *Plantation* ou plantagem: latifúndios monocultores de produtos de exportação (cana-de-açúcar, café, algodão, cacau, etc.), que se instalaram graças à utilização do trabalho escravo, em muitas colônias. Posteriormente utilizaram-se de formas camponesas dependentes e de trabalho assalariado.

<sup>29</sup> Formas camponesas dependentes presentes, respectivamente, na *plantation* de cana-de-açúcar, no Nordeste brasileiro, e na de café, em São Paulo.

Esses camponeses pagavam ao latifundiário a renda da terra, em formas pré-capitalistas: a renda-em-produto e a renda-em-trabalho. Nesse contraditório processo, a acumulação da renda da terra e sua transformação em capital conduziu à paulatina dissolução das formas camponesas dependentes e ao desenvolvimento do capitalismo no campo:

A gênese do capitalismo no campo reside fundamentalmente na transformação da renda da terra (pré-capitalista ou já capitalista) em capital agrário, na colocação da renda da terra a serviço da acumulação do capital agrário (ao invés de desviá-la para aplicações comerciais ou industriais). O outro lado desse processo de gênese é o de adensamento do mercado de mão-de-obra livre, inteiramente despossuída, completamente desenraizada de qualquer economia autônoma, mão-de-obra que pode ser assalariada temporariamente (os chamados volantes) (GORENDER, 1994, p. 35-36).

Além dos latifúndios (de *plantation* e pecuário) e das formas camponesas dependentes, havia também a pequena unidade de produção camponesa-familiar independente: posseiros, sitiantes, “colonos”<sup>30</sup> (imigrantes alemães e italianos no sul do Brasil) e também pequenos arrendatários e parceiros autônomos. Esses camponeses caracterizavam-se inicialmente por um alto grau de economia natural, produzindo para o próprio consumo e comercializando apenas excedentes eventuais; a dinamização do mercado interno foi, paulatinamente, introduzindo algum grau de mercantilização.

A subsunção real<sup>31</sup> do trabalho ao capital, entretanto, só se completaria com uma mudança na base técnica da agricultura, mudança que ficou conhecida como “Revolução Verde”, chamada por Porto-Gonçalves (2005, p. 5) de uma “revolução nas relações-sociais-e-de-poder-por-meio-da-tecnologia”, iniciada no

<sup>30</sup> Refere-se aqui não ao regime de colonato, utilizado na *plantation* de café, mas às “colônias”, parcelas de terras vendidas pelas colonizadoras aos camponeses imigrantes.

<sup>31</sup> A subsunção (subordinação) do trabalho ao capital é resultado de um processo histórico de alienação do trabalhador dos meios de produção e, em consequência, dos meios de subsistência. Sua transformação em trabalhador assalariado permite inicialmente ao proprietário dos meios de produção a extração de mais-valia absoluta, pela extensão da jornada de trabalho para além do tempo de trabalho necessário à produção de sua subsistência como trabalhador. A partir dessa subordinação formal, o capital se “apodera” do processo de trabalho, e as condições do modo de produção capitalista levam a uma busca por mudanças nos processos técnicos de trabalho. Aumentando-se a produtividade do trabalho em diversos ramos, o tempo de trabalho necessário à produção do salário diminui, aumentando assim o tempo de trabalho excedente, sem aumento na jornada de trabalho. Essa é a mais-valia relativa, a forma característica do modo de produção capitalista, e que significa a subordinação real do trabalho ao capital, a partir do controle total do processo de trabalho. Ver o cap. XIV d’O Capital (MARX, 1988b).

Brasil entre as décadas de 1960 e 1970. Mecanização, insumos sintéticos (adubos, agrotóxicos e fármacos), sementes híbridas e raças animais melhoradas foram as inovações tecnológicas empregadas para intensificar a produção e aumentar a produtividade do trabalho, alterando a composição orgânica do capital.

A agricultura “industrializou-se”, tornando-se compradora de produtos industriais, numa ponta, e produzindo matéria-prima para a agroindústria processadora, na outra, tornando-se dessa maneira “[...] parte integrante de um conjunto maior de atividades inter-relacionadas: tornou-se parte – e um setor dominado – dentro de um **complexo agroindustrial**” (GUIMARÃES, 1982, p. 150, grifos no original).

O latifúndio capitalista moderno terá como características o assalariamento, a divisão técnica do trabalho e o emprego de tecnologias também “modernas”. É importante lembrar que essa “modernização” não se deu sem a intervenção ativa do Estado:

Na década de 1970, os governos militares implantaram um modelo econômico de desenvolvimento agropecuário que visava acelerar a modernização da agricultura com base na grande propriedade, principalmente pela criação de um sistema de créditos e subsídios. [...] De um lado, aumentou as áreas de cultivo da monocultura da soja, da cana-de-açúcar, da laranja entre outras; intensificou a mecanização da agricultura e aumentou o número de trabalhadores assalariados. De outro lado, agravou ainda mais a situação de toda a agricultura familiar: pequenos proprietários, meeiros, rendeiros, parceiros etc., que continuaram excluídos da política agrícola. Essa política que ficou conhecida como modernização conservadora promoveu o crescimento econômico da agricultura, ao mesmo tempo que concentrou ainda mais a propriedade da terra, expropriando e expulsando mais de 30 milhões de pessoas que migraram para as cidades e para outras regiões brasileiras (FERNANDES, 1999, p. 41).

A ditadura civil-militar (1964-85) deu um impulso decisivo ao desenvolvimento capitalista brasileiro, aliando repressão, políticas setoriais<sup>32</sup> (destinadas a aliviar as tensões sociais e alcançar certa legitimidade) e instalação de infra-estrutura (estradas, energia elétrica) e indústrias de base (como a siderurgia e a petroquímica, por exemplo). A “modernização” do campo,

---

<sup>32</sup> Vale citar a criação do Estatuto da Terra, que criou o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária-IBRA.

engendrada sob os auspícios da ditadura, deu-se por meio da aliança entre o capital agrário e o industrial (e mais tarde, também financeiro<sup>33</sup>), entre o capital nacional e as grandes empresas multinacionais, contando com forte apoio institucional internacional. Precisa ser compreendida, portanto, no quadro mais geral do desenvolvimento capitalista mundial:

Desde as primeiras colonizações, a história econômica e social dos países do "Sul" subordinados ao imperialismo é aquela, no que aqui nos concerne, de ondas sucessivas de expropriação dos camponeses em proveito de formas concentradas de exploração da terra (desflorestamento, plantações, pecuária extensiva, etc.) para a exportação aos países capitalistas centrais. (...) Os beneficiários sempre foram os mesmos: os grandes grupos de comércio e, depois, de produção agroalimentar aliados, em configurações múltiplas e mutáveis, às classes dominantes locais, oligarquias rentistas ou capitalistas. O ataque do capital contra a produção direta fomentou, em permanência, a luta de classes no campo, primeiro nos países capitalistas mais antigos e, no século XX, nos países do "Sul" (CHESNAIS e SERFATI, 2003, p. 15).

É na etapa monopolista do capitalismo<sup>34</sup> que a agricultura vai industrializar-se, suprimindo, de certa maneira, o divórcio entre cidade e campo. Delgado (1985, p. 230) concebe a integração técnica agricultura-indústria “[...] como um momento do processo mais geral de **integração de capitais** ou de fusão de capitais múltiplos em conglomerados, operantes também no setor rural” (grifos no original). Essa integração, inicialmente operada mediante a importação de meios de produção, dá origem à formação de um Departamento de Meios de Produção Industriais para a Agricultura.

A formação do Complexo Agroindustrial corresponde, portanto, ao terceiro movimento do capital no campo: o da centralização<sup>35</sup>. O primeiro movimento fora o da acumulação de capital; seguiu-se o da concentração de capital, com o reinvestimento do lucro em novos meios de produção, implicando na

<sup>33</sup> Para uma análise mais detalhada do desenvolvimento econômico da agricultura brasileira, em especial do papel do capital financeiro e do Estado, ver Delgado (1985).

<sup>34</sup> Fase do capitalismo iniciada no final do século XIX, também denominada de imperialismo, caracterizada pelos monopólios, e na qual o processo de acumulação capitalista dá origem a um mercado mundial (BOTTOMORE, 1988).

<sup>35</sup> A centralização de capital “é concentração de capitais já constituídos, supressão de sua autonomia individual, expropriação de capitalista por capitalista, transformação de muitos capitais menores em poucos capitais maiores” (MARX, 1988b, p. 187), movida tanto pela concorrência capitalista quanto pelo sistema de crédito. Suas formas tradicionais de expressão são os grandes monopólios e as sociedades por ações. Ver o cap. XXIII d’O Capital.

concentração de terras (através da compra, da grilagem de terras públicas ou da simples expulsão, pela força, de famílias camponesas).

Para muitos autores, conforme relatam Oliveira (1986) e Gorender (1994), o desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro seguiu a “via prussiana”<sup>36</sup>: a lenta metamorfose dos latifundiários do período colonial em capitalistas e a expropriação dos camponeses, com apoio do Estado. Oliveira (2001, p. 186), entretanto, faz outra interpretação:

Assim, a chamada modernização da agricultura não vai atuar no sentido da transformação dos latifundiários em empresários capitalistas, mas, ao contrário, transformou os capitalistas industriais e urbanos – sobretudo do Centro-Sul do país – em proprietários de terra, em latifundiários. A política de incentivos fiscais da Sudene e da Sudam foram os instrumentos de política econômica que viabilizaram esta fusão. Dessa forma, os capitalistas urbanos tornaram-se os maiores proprietários de terra no Brasil, possuindo áreas com dimensões nunca registradas na história da humanidade.

Nossos estudos sobre esta questão não são suficientes para emitir uma conclusão definitiva a esse respeito. A partir das leituras realizadas e da constatação empírica, nos parece que ambas as formulações possuem elementos verdadeiros: nossa hipótese é de que tanto houve uma modernização dos latifundiários do período anterior, quanto a sua substituição por capitalistas industriais urbanos. Esse último movimento parece ser dominante em nossos dias, com o agronegócio, de que trataremos no próximo item. A verificação dessa hipótese demandaria um aprofundamento no tema que escapa aos objetivos desse estudo.

Seguindo em nossa análise, é preciso considerar que a “modernização” também vai atingir a pequena exploração camponesa independente. Grande parte dos autores, conforme atestam Oliveira (1986) e Shanin (1980), consideram a existência de um processo de **diferenciação interna** do campesinato, pelo desenvolvimento das relações mercantis próprias do modo de produção capitalista. Essa diferenciação conduziria ao fim do campesinato, resultando na integração de alguns camponeses ricos ao mercado capitalista e na

---

<sup>36</sup> Analogia feita à análise do desenvolvimento capitalista na Alemanha (e posteriormente, na Rússia), por Lênin, onde os latifúndios feudais se transformaram lentamente em capitalistas. Ver LÊNIN, Vladimir Ilich. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

proletarização dos camponeses pobres restantes. Mesmo reconhecendo a importância desse processo, Shanin (1980) adverte, entretanto, que não se deve tomá-lo como um padrão de desenvolvimento exclusivo e incontestavelmente necessário. Esse autor destaca que o desenvolvimento capitalista da agricultura aponta não apenas essa tendência, mas também para outras duas, que podem ocorrer simultaneamente ou em regiões separadas: a pauperização e a marginalização dos camponeses, que “[...] nem desaparecerão completamente, nem permanecerão estruturalmente como antes, nem se tornarão proletários rurais nos termos da teoria clássica do capitalismo” (SHANIN, 1980, p. 57).

Nessa mesma direção, Oliveira (1986; 2001) e também Fernandes (2001) chamam a atenção para o caráter contraditório do capitalismo, em que o próprio capital, para reproduzir-se de maneira ampliada, cria e recria relações não-capitalistas de produção. Dentro desse entendimento, a subordinação da produção camponesa se dá pela sujeição da renda da terra ao capital, com a apropriação do trabalho excedente do camponês e de sua família de maneira não especificamente capitalista. “Descamponesação” (destruição do campesinato) e “recamponesação” (recriação do campesinato) são, portanto, processos simultâneos, em que a luta de classes é fator importante:

[...] a existência do campesinato é consequência de sua luta heróica contra a expropriação e a proletarização, causadas pelo desenvolvimento do capitalismo, no movimento de criação e recriação do campesinato no processo de diferenciação. [...] a formação do campesinato acontece simultaneamente pela exclusão/inclusão das condições de realização do trabalho familiar, criação/destruição/recriação das relações sociais como a propriedade camponesa, a posse, o arrendamento, a meação, a parceria. (FERNANDES, 2001, p. 30).

No Brasil, os camponeses expulsos pela “modernização” da agricultura viram-se forçados a migrar, num primeiro momento, para regiões de colonização, especialmente Rondônia, Pará e Mato Grosso, onde também encontravam grandes dificuldades para se reproduzirem como camponeses, uma vez que o desenvolvimento capitalista também avançava para a fronteira agrícola, no extrativismo da madeira, no garimpo e no latifúndio pecuário. Outra saída era o êxodo para as cidades: em 1970, pela primeira vez, a população urbana

ultrapassou a população rural<sup>37</sup>. Entretanto, após o curto período do “milagre brasileiro”, nos anos 1967/72, a indústria brasileira passou a acompanhar a crise na economia mundial, que se prolongou por toda a década de 1980, a qual ficou conhecida, em termos econômicos, como a “década perdida” (STÉDILE; FERNANDES, 1999).

Foram estas as “condições objetivas” para o surgimento do MST:

Do ponto de vista socioeconômico, os camponeses expulsos pela modernização da agricultura tiveram fechadas essas duas portas de saída – o êxodo para as cidades e para as fronteiras agrícolas. Isso obrigou-os a tomar duas decisões: tentar resistir no campo e buscar outras formas de luta pela terra nas próprias regiões onde viviam. É essa a base social que gerou o MST (STÉDILE; FERNANDES, 1999, p. 17).

## 2.2. GÊNESE E TRAJETÓRIA INICIAL DO MST (ANOS 1980)

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra surge a partir da retomada da luta pela terra no centro-sul do Brasil, especialmente nos estados de Mato Grosso do Sul, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, em fins da década de 1970. Da articulação dessas lutas isoladas, que vinham ocorrendo simultaneamente em diversas localidades, organiza-se o MST, em janeiro de 1984, com a realização do Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, em Cascavel, Paraná.

Num estudo sobre a formação dos sem-terra, Caldart (2004), considera a existência, na gênese do MST, de três conjuntos de fatores inter-relacionados:

- a) As **transformações socioeconômicas na agricultura brasileira**, na década de 1970, que geraram um grande contingente de trabalhadores expulsos da terra, para quem outras possibilidades de integração foram sendo fechadas. Essas transformações decorreram, conforme vimos anteriormente, do desenvolvimento capitalista no campo.

---

<sup>37</sup> Em 1960, a população urbana era de 45,1%, e a rural, de 54,9%. Em 1970, a população urbana passa a representar 56,9%, e a rural, 44,1% (DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS, 2008).

- b) **Elementos socioculturais e políticos** que foram conformando iniciativas de reação e organização desses trabalhadores: o trabalho pastoral das igrejas católica e luterana junto aos “desgarrados da terra”, especialmente através da Comissão Pastoral da Terra-CPT, que atuou como articuladora das diversas lutas; a coincidência com o processo mais amplo de luta pela democracia no país<sup>38</sup>; e a herança de um longo processo histórico de lutas e resistências do campesinato, em quase cinco séculos de latifúndio (embora sejam páginas pouco conhecidas da história brasileira, preferindo-se ressaltar a “índole pacífica” de nosso povo)<sup>39</sup>.
- c) **Fatos históricos desencadeadores**, nas diversas localidades, capazes de apressar a conjugação entre as pressões objetivas e a resistência/reação dos trabalhadores sem-terra em direção à criação do MST. No Paraná, por exemplo, a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, expropriando milhares de camponeses, deu origem, em 1980, ao Movimento Justiça e Terra, um dos precursores do MST no estado.

O próprio Movimento reconhece a contribuição de três vertentes sócio-ideológicas na sua constituição como movimento social autônomo:

O trabalho pastoral da Igreja Católica, através da CPT, e da Igreja Luterana (no sul do país), que vinham realizando há anos um trabalho de conscientização, animação e articulação dos camponeses. Uma segunda vertente, foram as lideranças do então nascente sindicalismo combativo, das oposições sindicais, que recuperando os sindicatos das mãos dos pelegos, perceberam que a forma de organização sindical, vertical, municipalista, extremamente formal e burocratizada, era um entrave ao desenvolvimento da luta pela terra. E a terceira vertente, eram os lutadores sociais que militavam em diferentes organismos, e que viam na luta pela reforma agrária, uma luta

<sup>38</sup> “Se a luta contra a ditadura militar não tivesse acontecido também na cidade, o MST não teria nascido. Não é possível isolar o surgimento do movimento, acreditando que ele é resultante apenas da vontade dos camponeses” (STÉDILE; FERNANDES, 1999, p. 23).

<sup>39</sup> Dentre as mais conhecidas, podemos citar Sepé Tiaraju dos Povos Guaranis (séc. XVI e XVII); o Quilombo dos Palmares (séc. XVI), a Guerra de Canudos (séc. XIX), e na primeira metade do séc. XX, a Guerra do Contestado (PR), o Cangaço, as Ligas Camponesas, a Revolta dos Posseiros em Teófilo Otoni (MG), a Revolta de Trombas e Formoso (GO), a Revolta de Porecatu (PR), a Revolta de Dona Nhoca (MA), a Revolta do Sudoeste do Paraná; e ainda antes do golpe militar, as Uniões de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil-ULTABs, o Movimento dos Agricultores Sem Terra-MASTER (RS) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura-CONTAG (FERNANDES, 1999; STÉDILE, 1997).

também contra a ditadura militar e pela redemocratização do país (MST, 1998, p. 32).

O período de 1979 a 1984 é considerado como sendo de **gestação e nascimento do MST**. Naqueles anos ocorreram as primeiras ocupações de terra, reuniões e encontros para estudo e reflexão, troca de experiências e articulação das diversas lutas: “As formas de luta incluíam as ocupações e a resistência na terra, os acampamentos, na sua grande maioria espontâneos, as negociações para pressionar o INCRA [Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária] e os governos estaduais” (FERNANDES, 1999, p. 73). O apoio da CPT, nesse período foi fundamental. A idéia de um movimento nacional começou a tomar forma em 1982, no Encontro de Goiânia. Em janeiro de 1984, finalmente, é fundado oficialmente o MST, em seu primeiro Encontro Nacional, em Cascavel-PR, que contou com a participação de representantes de 16 estados. Convocando todos aqueles que faziam a luta pela terra no Brasil, aconteceu em Curitiba-PR, em janeiro do ano seguinte (1985), o I Congresso Nacional do MST, com a participação de cerca de 1.500 trabalhadores de 23 estados.

O **segundo período vai de 1984/85 a 1989/90**<sup>40</sup>, momento em que o MST se consolidou em nível nacional e iniciou o processo de territorialização:

A luta pela terra leva à territorialização porque com a conquista de um assentamento abrem-se as perspectivas para a conquista de um novo assentamento. Cada assentamento é uma fração do território conquistada e a esse conjunto de conquistas chamamos territorialização. Assim, a cada assentamento que o MST conquista, ele se territorializa (STÉDILE; FERNANDES, 1999, p. 78).

Na luta pela terra, foram conquistados, até 1989, 730 assentamentos, totalizando 110.913 famílias, em 5.540.290 ha (FERNANDES, 1999, p. 172). O MST chegou ao início dos anos 1990 presente em 18 estados<sup>41</sup>, territorializando-se por todas as grandes regiões brasileiras.

---

<sup>40</sup> As periodizações existentes da história do MST possuem essa flexibilidade, não havendo uma demarcação rígida (CALDART, 2004; STÉDILE; FERNANDES, 1999; FERNANDES, 1999; STÉDILE, 2000).

<sup>41</sup> “Em todos os estados das regiões Sul e Nordeste; na região Norte, no Estado de Rondônia; na região Centro-Oeste, nos Estados de Goiás e Mato Grosso do Sul; na região Sudeste, nos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo” (FERNANDES, 1999, p. 162).

Em função das pressões e lutas sociais do período da redemocratização, foi elaborado, em 1985, no governo de José Sarney, o I Plano Nacional de Reforma Agrária-PNRA, sob a coordenação de José Gomes da Silva. Esse plano, entretanto, nunca foi implementado. Por seu lado, os latifundiários também se organizaram, criando em maio de 1985 a União Democrática Ruralista,

[...] a UDR, sintomaticamente nascida logo que o país tomou conhecimento, há pouco mais de um ano, dos primeiros estudos do governo para se promover uma redistribuição do solo nacional de forma a dar fatias de terra às 10 milhões de famílias de lavradores que não dispõem de um pedaço de chão do qual tirar seu sustento (O TRATOR..., 1986).

É também nesse período que o MST lançou as bases de sua forma de organização (estruturação em setores, com elos desde a base local até as instâncias nacionais) e começaram a ser definidas as atividades pertinentes (o Setor de Educação, por exemplo, é criado em 1987). Afirmando-se como um sujeito coletivo específico na luta por Reforma Agrária, começou a constituir-se como uma organização social dentro de um movimento de massas:

Exatamente para dar conta dos seus objetivos e das diversas dimensões de sua luta, o MST acabou construindo um tipo de organização que mistura a versatilidade de um movimento social, no qual entra todo mundo o tempo todo, com um xadrez de relações sociais e organizacionais próprias quase de uma instituição social, que se pretende flexível mas duradoura. Daí a lógica de uma verdadeira empresa social, convivendo com a irreverência de um movimento permanente e imprevisível. Os estudiosos de movimentos sociais de modo geral têm dificuldade de enquadrar o MST em suas classificações mais tradicionais. O MST tem resolvido este problema criando uma denominação para si próprio: uma **organização social de massas**, em que a combinação de características contraditórias se coloca exatamente como um dos pilares de sua identidade (CALDART, 2001, p. 208, grifo nosso).

Muitos veriam, de fato, uma contradição entre a forma extremamente organizada de funcionamento do MST, bem como a amplitude que sua luta vai assumindo, e o conceito de movimento social. Para Stédile, o MST “conseguiu dar estrutura política a uma luta popular” (STÉDILE; FERNANDES, 1999, p. 37).

Silva (2005) observa que a combinação entre movimento de massas e organização política não é nova na história, tendo sido apontada por Lênin (1988) como uma necessidade do avanço da luta:

Desta forma, a estrutura organizativa surge com o objetivo de diminuir a espontaneidade do movimento social, criando condições para que as massas (o conjunto de famílias de trabalhadores rurais sem-terra) se mantenham aglutinadas mesmo após os momentos das grandes mobilizações. A organização dos trabalhadores em instâncias permite um trabalho sistemático quanto à formação, no sentido de superar a dimensão imediata da luta pela terra e de avançar para um processo de humanização e politização que permita refletir a respeito dos problemas atuais, da experiência histórica e do projeto político da organização social que estão construindo (SILVA, 2005, p. 142-143).

No período seguinte, assistimos a um grande crescimento do MST, que passou a ser um ator político reconhecido no cenário nacional e internacional. E também a questão agrária, da qual a luta pela terra é uma das dimensões, foi assumindo novos contornos.

### 2.3. AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO CAMPO BRASILEIRO – O MST NA DÉCADA DE 1990

No **terceiro período, de 1989/90 a 1999/2000**, o Movimento continuou seu processo de territorialização, avançando para 23 estados brasileiros<sup>42</sup>, acumulando conquistas consideráveis:

Desde 1979 até junho 1999, o número de assentamentos implantados era de 3.958, somando 475.801 famílias assentadas em 22.996.197 hectares. 53.28% dessa área está na região Norte (sendo que quase metade [43%] situa-se no estado do Pará) e 45.42% dos assentamentos estão na região Nordeste. Nessas duas regiões estão assentadas 72.07% das famílias (FERNANDES, 1999, p.253-254).

Pode-se dizer também que ele se institucionalizou, no sentido de fixar as instâncias de representação e as formas de organização das atividades, que

---

<sup>42</sup> Organizando-se também nos estados do Pará, Mato Grosso, Distrito Federal (e entorno), Tocantins e Amazonas (FERNANDES, 1999).

foram crescendo em diversidade, qualidade, volume e importância política. Como destaca Souza (2006), por meio da sistematização e edição de grande quantidade de materiais pedagógicos, especialmente nas áreas da educação, produção e cooperação, o MST demonstra sua característica propositiva (elaborando propostas para cada uma dessas áreas). Além disso, começaram a se organizar, na década de 1990, os Centros de Formação e os cursos formais (escolares), em diversas áreas, promovidos pelo MST em parceria com instituições públicas de ensino (principalmente universidades e escolas técnicas), inicialmente em nível médio e profissionalizante e, num segundo momento, também em nível superior.

Entre 1994 e 1995 o MST elaborou também seu “Programa de Reforma Agrária”, que representa uma ampliação da compreensão do Movimento a esse respeito, sendo a nova proposta “[...] necessariamente mais abrangente e mais complexa que a simples distribuição da propriedade da terra” (MST, 1997a, p. 34). Entre outros pontos, o programa passou a incorporar a noção de desenvolvimento rural, “[...] que garanta melhores condições de vida, educação, cultura e lazer para todos” (MST, 1998, p. 28). De acordo com Stédile (STÉDILE; FERNANDES, 1999, p. 76), o programa “[...] representa uma proposta de como reorganizar o meio rural no Brasil, para democratizar a terra e o conhecimento”, incorporando pela primeira vez o acesso à educação como meta necessária de uma reforma agrária.

O governo Collor de Mello (1990-92) foi marcado por uma intensa repressão, caracterizando-se como um momento de estagnação da Reforma Agrária e de resistência por parte do MST, que se voltou para questões internas, organizando sua **proposta de cooperação** (com a criação do Sistema Cooperativista dos Assentados-SCA e da Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil-CONCRAB, em maio de 1992) e iniciando a elaboração e registro de uma **proposta de educação** (CALDART, 1997).

Fernando Henrique Cardoso-FHC, em seu primeiro mandato (1995-98),

[...] apostou que eliminaria a questão agrária com a realização de uma ampla política de assentamentos. Foi o período em que mais se assentou famílias. Todavia, a questão agrária se manteve, exatamente por causa de seu caráter estrutural [...] (FERNANDES, 2008a, p. 78-79).

Sua política de negar a existência de uma questão agrária e desconsiderar os movimentos sociais teve um efeito contrário ao pretendido, levando ao fortalecimento do MST, exatamente pela sua atuação como movimento socioterritorial. Podemos dizer que a Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça, em 1997, que reuniu quase 100.000 pessoas em sua chegada a Brasília, representa o ápice deste processo, projetando o Movimento nacional e internacionalmente. A partir de então, houve uma mudança de estratégia, passando o governo a criminalizar o MST, política que teve continuidade ao longo de seu segundo mandato (1999-2002), por meio da judicialização da luta pela terra, “[...] representada pela intensificação da criminalização das ocupações<sup>43</sup> e na contínua impunidade dos mandantes e assassinos dos trabalhadores” (FERNANDES, 2001, p. 20).

O governo FHC representou o consenso das elites em torno da completa subordinação da economia nacional aos interesses do capital financeiro internacional e, portanto, da política econômica neoliberal. Na década de 1990, seu governo implantou um conjunto de reformas orientadas pelas agências internacionais (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional-FMI) por meio de Programas de Ajuste Estrutural, que dentre outros itens, previam a abertura comercial e a privatização da terra (TOUSSAINT, 2002). Essa foi a orientação do projeto “Novo Mundo Rural” de FHC, com a “reforma agrária de mercado”, em que o Banco Mundial financiava a aquisição à vista de terras improdutivas pelo governo brasileiro, ficando as famílias assentadas devendo o valor diretamente ao banco. Essa política de descaracterização da reforma agrária consolidou-se em 1999, com a criação do Banco da Terra.

As políticas neoliberais aplicadas na década de 1990 tiveram grande impacto no campo brasileiro. A abertura comercial teve início no governo Collor, com a drástica redução das barreiras à importação de produtos agrícolas, tendo como resultado

[...] um aumento nas importações de alimentos e matérias-primas, que passaram a representar fator essencial de controle da inflação, levando à depressão dos preços agrícolas (a “âncora

---

<sup>43</sup> “[...] não realizar vistorias em terras ocupadas, não assentar as famílias que participarem de ocupações, excluir os assentados que apoiarem outros sem-terra na ocupação de terra [...]” (FERNANDES, 2001, p. 22)

verde” do Plano Real). Com o aumento da competição derivada das importações, dezenas de milhares de pequenos produtores se viram inviabilizados [...] (CHRISTOFFOLI, 2007a, p. 117).

Paralelamente, procedeu-se ao desmantelamento das políticas de Estado para a agricultura, retirando-se qualquer apoio ou estímulo à agricultura camponesa-familiar: desmonte do sistema público de assistência técnica e extensão rural – SISBRATER/EMBRATER<sup>44</sup>; fim das políticas de garantia de preços mínimos e de compras de produção (e adoção do alinhamento às *commodities*<sup>45</sup>); direcionamento da pesquisa agropecuária (sistema Embrapa) para os interesses da grande capital, inclusive via aproximação com empresas privadas, como a Monsanto. Além disso, “a política fundiária promoveu uma reforma agrária às avessas, com a apropriação de 20 milhões de hectares de terras públicas por latifundiários nas regiões de fronteira agrícola” (CHRISTOFFOLI, 2007a, p. 120).

Compreendendo o momento histórico (como pode ser observado em diversos documentos do período<sup>46</sup>), a partir da segunda metade da década de 1990, o Movimento passa a identificar como inimigo principal da Reforma Agrária o projeto neoliberal, ampliando sua participação em lutas conjuntas e em alianças com outros movimentos sociais, nacionais e internacionais. Assim, em 1994 participa na criação da Coordenação Latina de Organizações Camponesas-CLOC, que logo se alinha à Via Campesina (NIEMEYER, 2006). A constituição da Via Campesina, como um movimento mundial, ocorrera em 1993, com a realização de sua Primeira Conferência, em Mons, na Bélgica (LA VIA CAMPESINA, 2008). Presente em 56 países da Europa, África, Ásia e América, e

<sup>44</sup> Ressalte-se que esse sistema havia sido o grande difusor da Revolução Verde no Brasil; uma vez concluída a “modernização da agricultura” e com a emergência de um sistema privado de assistência técnica, ele perdeu sua função para o capital (CRISTOFFOLI, 2007a).

<sup>45</sup> “*Commodities* é o termo utilizado para se referir aos produtos de origem primária que são transacionados nas bolsas de mercadorias. São normalmente produtos em estado bruto ou com pequeno grau de industrialização, com qualidade quase uniforme e são produzidos e comercializados em grandes quantidades do ponto de vista global. [...] A negociação dessas mercadorias é realizada com entrega futura. [...] O que se negocia são contratos futuros, ou seja, garantias de compra e venda dos produtos em uma data no futuro” (BRANCO, 2008, p. 12), tratando-se, assim, de uma forma de especulação financeira, ficando os preços inteiramente dissociados das reais condições de produção. Exemplos de *commodities* agropecuárias: café, trigo, soja, milho, algodão, açúcar, álcool, boi. Para uma breve revisão do conceito, ver Pereira (2009).

<sup>46</sup> **Programa de Reforma Agrária** (MST, 1998); **Preparação dos Encontros Estaduais e 9º. Encontro Nacional do MST** (MST, 1997a); **Reforma Agrária: por um Brasil sem latifúndio!** (MST, 2000a).

constituindo-se como um dos movimentos sociais alter-mundialistas mais atuantes,

Este movimento social despontou como ator transnacional significativo, em 1996, durante a Assembléia Global sobre Segurança Alimentar (AGFA), realizada pela FAO, em Quebec, Canadá, tendo conquistado a atenção do público em geral, durante o antológico encontro da OMC, realizado em Seattle, em 1999 (NIEMEYER, 2006, p. 73).

O fortalecimento da Via Campesina foi uma das marcas da mundialização da questão agrária em nossos dias, como veremos mais adiante.

Em nível nacional, o MST se consolidou como referência por sua forma de organização, por fundamentar-se no trabalho de base, pelas lutas de massa e pela formação de novos quadros. Nos primeiros meses de 1997, foi intensa a participação de movimentos sociais, instituições, pastorais e partidos na construção das marchas estaduais do MST, preparatórias à Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça. A chegada da Marcha Nacional a Brasília, em abril de 1997, transformou-se num ato político que aglutinou diversas forças de esquerda contra o projeto neoliberal :

A cidade de Brasília pára e lá se concentram quase cem mil pessoas para receber os sem-terra. As simbologias, a mística daquele momento histórico, dão a ele um significado muito maior do que o de uma simples Marcha pela Reforma Agrária. Acalenta-se o sonho de ver este país transformado em marchas, não apenas por terra, mas por teto, trabalho, educação, saúde, soberania, dignidade (CONSULTA POPULAR, 2005).

Face à riqueza desse processo, em dezembro de 1997, por iniciativa conjunta do MST, da Central de Movimentos Populares-CMP e da CNBB, realiza-se a “Conferência de Itaicí”,

[...] com objetivo de sistematizar as idéias e propostas surgidas durante as marchas no sentido de questionar o rumo de uma esquerda institucional e propor o resgate dos valores e práticas militantes rumo à revolução brasileira, bem como constituir as bases teóricas para um **Projeto Popular para o Brasil** (GEBRIM, 2005<sup>47</sup>, grifo nosso).

---

<sup>47</sup> Documento não paginado, disponível on-line.

Surge, assim, a Consulta Popular<sup>48</sup>, que pretende ser o instrumento político da construção de um Projeto Popular, a partir da constatação dos limites da forma de luta partidário-eleitoral:

O instrumento político, como organização dotada de uma estratégia de poder e de um programa nacional, é o salto de qualidade para a esquerda social. Uma organização que respeita a autonomia dos movimentos sociais e cujos militantes sejam verdadeiros pedagogos populares, centrados na construção da força social. Uma instância orientadora e articuladora dos movimentos sociais, horizontal e participativa, capaz e promover a articulação dos setores isolados em torno de uma mesma força social e programa político (MOVIMENTO CONSULTA POPULAR, 2006, p. 41).

A entrada do MST no debate em torno da Educação do Campo, a partir de 1997/98, é também expressão desta perspectiva mais ampla de luta, que é a grande marca do terceiro período da história do MST.

O quarto período, iniciado em 2000/2001, é aquele que ora vivenciamos e do qual trataremos mais detalhadamente a seguir.

## 2.4. A MUNDIALIZAÇÃO DA QUESTÃO AGRÁRIA – O MST NOS ANOS 2000

### 2.4.1. Questão Agrária e Mundialização do Capital

Para compreender a questão agrária no início do século XXI, é indispensável considerar suas relações com a mundialização do capital, compreendida aqui, como a emergência de um regime de acumulação predominantemente financeiro, no quadro do imperialismo, como tentativa de superação de uma crise estrutural do modo de produção capitalista, iniciada na

---

<sup>48</sup> Para mais informações, consultar o sítio <http://www.consultapopular.org.br>, que traz os principais documentos e a agenda de luta deste movimento, que ainda está dando passos bastante iniciais, mas que não deixa de ter sua importância, a nosso ver (uma vez que aponta para a necessidade de transcender as lutas isoladas, de construir uma “unidade” popular).

década de 1970 (CHESNAIS, 1996). A acumulação financeira pode ser definida como sendo

[...] a centralização em instituições especializadas<sup>49</sup> de lucros industriais não reinvestidos e de rendas não consumidas, que têm por encargo valorizá-los sob a forma de aplicação em ativos financeiros – divisas, obrigações e ações – mantendo-os fora da produção de bens e serviços (CHESNAIS, 2005, p. 37).

Embora se possa situar suas origens nas décadas de 1950 e 1960, é a partir dos anos 1980 que se considera a constituição de um **regime de acumulação sob dominância financeira** propriamente dito, quando “[...] os dividendos se tornam um mecanismo importante de transferência e acumulação, e os **mercados de ações** o pivô mais ativo” (CHESNAIS, 2005, p. 42, grifo nosso).

Suas características fundamentais são: a centralização dos recursos produtivos nas grandes sociedades por ações; a plena reconstituição dos mercados financeiros, que se tornam o lugar privilegiado da acumulação de capital; e a total subordinação do capital produtivo<sup>50</sup> ao capital financeiro (CHESNAIS, 2001). Vale destacar o papel central do Estado (e da dívida pública, que tem a garantia do Estado) na solvência dos mercados financeiros, uma vez que o capital financeiro tem por definição o atributo de “liquidez”, ou seja, a capacidade de transformação da riqueza privada em títulos prontamente negociáveis.

Entretanto, a esfera financeira só pode alimentar-se da riqueza criada ao nível da produção, possuindo uma autonomia apenas relativa:

[...] é preciso que haja produção de riquezas, mesmo que as finanças minem, dia após dia, os alicerces. É sobre os grupos industriais que repousa a organização das atividades de valorização do capital na indústria, os serviços, o setor energético e a grande agricultura, da qual depende, tanto a existência material das sociedades nas quais os camponeses e artesãos

---

<sup>49</sup> Essas “instituições especializadas” são cada vez mais instituições financeiras não-bancárias (fundos de pensão, fundos coletivos de aplicação, sociedades de seguros), que, ao lado dos bancos propriamente ditos, constituem o que se vem designando por “investidores institucionais”, agentes especializados na aplicação financeira (e não em investimentos produtivos, como o nome poderia levar a supor) de tipo qualitativamente novo.

<sup>50</sup> Capital que se valoriza na esfera da produção. Para uma definição mais pormenorizada, ver TAUILLE, José Ricardo; FARIA, Luiz Augusto Estrella. A acumulação produtiva no capitalismo contemporâneo. **Revista de Economia Política**, v. 24, n. 2, p. 280-296, abr./jun. 2004.

foram quase completamente destruídos, quanto a extração da mais-valia destinada a passar para as mãos dos capitais financeiros (CHESNAIS, 2001, p. 21).

Esses grupos industriais, que representam o capital produtivo, são cada vez mais as corporações multinacionais, as quais, mesmo se não comandam o sentido geral da acumulação capitalista em nossos dias, constituem peça fundamental no regime de acumulação financeira:

Para tudo que pertence à esfera visível das mercadorias, são os grupos industriais transnacionais (os FMN) que têm a condição de assentar a dominação política e social do capitalismo. [...] Os investidores institucionais tornaram-se, por intermédio dos mercados financeiros, os proprietários dos grupos: proprietários-acionários de um modo particular que têm estratégias desconhecidas de exigências da produção industrial e muito agressivas no plano do emprego e dos salários (CHESNAIS, 2001, p. 9).

Dados do Grupo de Ação sobre Erosão, Tecnologia e Concentração-Grupo ETC, de 2003, estimavam que as vendas das 500 maiores transnacionais equivaliam então a 47% do produto bruto do planeta, embora empregando apenas 1,59% da força de trabalho mundial (RIBEIRO, 2004).

A produção no campo não ficou alheia a esse movimento mundial<sup>51</sup>. Procurando oportunidades vantajosas para aplicar o excedente financeiro na esfera produtiva, os investidores institucionais adquiriram ações de centenas de empresas que atuavam nos diferentes complexos agroindustriais, assumindo seu controle acionário e promovendo uma concentração sem precedentes da produção e do comércio mundial de produtos agrícolas:

Em poucos anos, essas empresas que tiveram seu capital injetado pelo capital financeiro passaram a controlar os mais diferentes setores relacionados com a agricultura, como: comércio, produção de insumos, máquinas agrícolas, agroindústrias, etc... É importante compreender que foi um capital acumulado fora da agricultura, mas que aplicado sobre ela, aumentou rapidamente a velocidade do processo de controle [...] (STÉDILE, 2008, p. 36).

Com a desregulamentação/liberalização imposta por meio dos Programas de Ajuste Estrutural aos países periféricos e contando com o apoio de instituições

---

<sup>51</sup> As origens desse processo na agricultura brasileira são apontadas por Delgado (1985).

como a Organização Mundial do Comércio-OMC, as corporações transnacionais territorializaram-se para vários países, reunindo, “[...] de formas diferenciadas, os sistemas agrícolas, pecuário, industrial, mercantil, financeiro, tecnológico, científico e ideológico” num “[...] amplo conjunto de sistemas que passou a ser denominado de **agronegócio**” (FERNANDES, 2008a, p. 75, grifo nosso).

A expressão “agronegócio” é atualmente apresentada como referida ao termo *agribusiness*, que começou a ser utilizado nos EUA a partir da década de 1950, e que “[...] soma às operações de produção e distribuição de suprimentos agrícolas, as atividades de produção nas unidades agrícolas, o armazenamento, processamento e distribuição dos produtos agrícolas e itens produzidos a partir deles” (BRASIL, 2002, p. 4). Entretanto, é preciso esclarecer que *Agribusiness* foi originalmente traduzido como Complexo Agroindustrial, termo empregado pela primeira vez no Brasil por Alberto Passos Guimarães, em 1976, “[...] para designar a integração técnico-produtiva entre a agricultura e o setor industrial” (FAJARDO, 2008, p. 32), conforme estudado no item 2.1 deste capítulo, sobre o desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro.

Devido à existência de particularidades na dinâmica das diversas atividades, passou-se a falar em Complexos Agroindustriais. Entre outras denominações empregadas pelos estudiosos, nas décadas seguintes, “[...] com relativamente pequenas diferenças teórico/analíticas, [...] podem-se citar: ‘complexos agroindustriais’, ‘sistema agroalimentar’, ‘sistema agroindustrial’, ‘rede’, ‘cadeia’ ou mesmo a palavra francesa *filiière*” (RAMOS, 2007, p. 43). Entretanto, principalmente na grande imprensa, no meio empresarial e político, passou a dominar, a partir de meados da década de 1990, a expressão “agronegócio”, principalmente devido à atuação no cenário político da Associação Brasileira de *Agribusiness*-ABAG, criada em 1993. Foi nos anos 2000 que o agronegócio ganhou maior visibilidade, com a nomeação em 2003 do Sr. Roberto Rodrigues, então presidente da ABAG, para Ministro da Agricultura do governo Lula.

O agronegócio é portanto a expressão de um movimento do capital financeiro mundializado sobre a agricultura. É preciso destacar, ainda, que esse conceito tem sido utilizado no sentido de mascarar a existência de classes sociais no campo, procurando apresentar como legítimo um único interesse comum, num

meio isento de contradições. Nesse sentido, tanto a grande empresa capitalista quanto a “Produção Rural de Economia Familiar” (BRASIL, 2002, p. 26) constituiriam o agronegócio. Entretanto, os Movimentos Sociais do Campo, especialmente aqueles ligados à Via Campesina, na medida em que identificam como “inimigo comum” o agronegócio, têm contribuído para restabelecer conceitualmente essa diferenciação (CAMPOS, 2006; FERNANDES 2008a). É também nesse sentido que adotamos a conceituação proposta por Christoffoli (2007a, p. 127), compreendendo por agronegócio o

[...] agrupamento de interesses políticos e econômicos ligados aos latifundiários e ao grande capital financeiro e agroindustrial. É representado politicamente pela agricultura patronal, tendo à sua frente organizações como OCB, CNA, SRB, UDR, Bancada Ruralista no Congresso Nacional, etc.

Essa conceituação é próxima àquela presente em documentos do MST (MARTINS, 2006, p. 106), que acrescenta o papel determinante do Estado: “[...] o agronegócio no Brasil, representou a associação do grande capital com a grande propriedade fundiária, sob a mediação estatal”.

É assim que podemos dizer que **a questão agrária mundializou-se**, opondo de um lado o agronegócio mundial, representado pelas corporações transnacionais em aliança com as oligarquias nacionais, sob a hegemonia do capital financeiro e, de outro, os camponeses de todo o mundo, que resistem organizando-se mundialmente, por meio da Via Campesina (PORTO-GONÇALVES, 2005; FERNANDES, 2008a; CAMPOS, 2006). Trata-se de uma disputa conflituosa e contraditória por território, uma vez que a questão agrária é um problema estrutural do capitalismo:

Por essa razão, as relações entre campesinato e capital são de conflitualidades permanentes e explicitadas, de um lado, pela subalternidade do campesinato ao capital e pelo poder que o capital tem, de acordo com os seus interesses, de destruir e recriar o campesinato e, de outro lado, pela resistência do campesinato em determinar sua própria recriação por meio das ocupações de terra.

No centro dessa conflitualidade está a disputa territorial que se manifesta no controle do processo de criação e destruição do campesinato. A questão agrária é então uma questão territorial e a reforma agrária é a face dessa dimensão (FERNANDES, 2008a, p. 74).

O avanço do agronegócio nada mais é que o processo de territorialização do capital no campo, na sua fase mundializada, ocasionando a concentração do controle da produção e do comércio mundial de produtos agrícolas em níveis nunca imaginados, bem como um processo acelerado de centralização do capital, o que pode ser facilmente observado nos dados de 2007 apresentados pelo Grupo ETC (MST, 2008b, p. 42), constantes no quadro 01.

Quadro 1: Participação das 10 maiores empresas do planeta no mercado mundial, por setor de atividades, em 2007.

<b>Setor de Atividades</b>	<b>Participação das 10 maiores empresas do planeta no mercado mundial</b>
Farmacêutica	55 % do mercado
Sementes <sup>52</sup>	67% do mercado de marcas registradas
Agroquímicos	89% do mercado
Fabricantes de alimentos e bebidas	26% do mercado
Distribuidores de comestíveis	40% dos comestíveis vendidos pelas 100 maiores empresas
Biotecnologia	66% do mercado
Farmacêutica veterinária	63% do mercado

Fonte: Grupo ETC; adaptado por mim de MST (2008b).

No Brasil, como em vários outros países, o agronegócio é atualmente o principal obstáculo à realização da reforma agrária<sup>53</sup> e uma séria ameaça à agricultura camponesa.

#### **2.4.2. As políticas do Governo Lula para o Campo**

A eleição do governo Lula, em seu primeiro mandato (2003-2006), expressou o descontentamento popular com o projeto neoliberal que vinha sendo

<sup>52</sup> Uma única empresa, a Monsanto, detém 23% do mercado mundial de sementes patenteadas.

<sup>53</sup> Entendida como desconcentração da propriedade da terra, conforme veremos mais adiante.

implementado no Brasil. Mesmo reconhecendo-se, nas alianças que permitiram sua eleição, um governo de composição, sua vitória não deixou de alimentar esperanças entre a esquerda e os movimentos sociais, inclusive o MST: “Todos e todas temos presente que estamos vivendo uma nova conjuntura em nível nacional a partir da eleição do governo Lula, aumentando as nossas expectativas de ver avançar a reforma agrária” (MST, 2003, p. 32). Entretanto, diferentemente de outros movimentos e organizações (como a Central Única dos Trabalhadores-CUT, por exemplo), o MST não abandonou suas formas de luta, seus princípios organizativos, nem seus objetivos estratégicos:

Mas sabemos que a reforma agrária só avançará se nos mantivermos organizados, em luta e com clareza de nosso programa que queremos implementar. Só nossa organização fará avançar as medidas governamentais (MST, 2003, p. 32).

Membros do MST chegaram a participar da elaboração do II PNRA, sob a coordenação de Plínio de Arruda Sampaio, histórico defensor da Reforma Agrária no Brasil (FERNANDES, 2008a). A exemplo do seu antecessor (de 1985), o II PNRA também nunca foi implantado. Se naquele primeiro momento a UDR aglutinava as forças contrárias à reforma agrária no Brasil, nos anos 2000 o grande obstáculo é o agronegócio, como bem o percebe o próprio Movimento:

O avanço do agronegócio no campo brasileiro, representado sobretudo pela expansão da soja, do eucalipto (celulose) e da cana de açúcar, se deu sobretudo sobre as terras abandonadas dos latifúndios, reservas indígenas, devastando o cerrado e a floresta amazônica. Do ponto de vista político este avanço econômico levou o agronegócio a defender o latifúndio improdutivo, posicionando-se contrário à reforma agrária. O agronegócio passou a disputar as terras ociosas dos latifúndios, que agora são vistas por ele como ‘áreas de reserva’ para sua expansão (MARTINS, 2006, p. 106).

Essas terras ociosas dos latifúndios, destinadas à especulação, constituem o que Christoffoli (2007a) chama de uma “fronteira agrícola interna”: é através da expansão do agronegócio que essas terras serão incorporadas de fato ao processo produtivo. O agronegócio avança também sobre a floresta amazônica, especialmente nos estados de fronteira agrícola, onde mais de 60 milhões de hectares de terras públicas foram griladas pelo agronegócio desde 2003 (OLIVEIRA, 2008a; CHRISTOFFOLI, 2007a; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE

REFORMA AGRÁRIA, 2009). As tentativas de regularização dessa apropriação criminosa começaram em 2005, com a aprovação do artigo 118 da Lei nº 11.196 de 21/11/2005 (a chamada “Medida Provisória do bem”). Oliveira (2008a, p.1) lembra ainda que “[...] a Constituição de 1988, manda compatibilizar a destinação das terras públicas com o plano nacional de reforma agrária”, e estas deveriam, portanto, servir à criação de assentamentos, à demarcação de terras indígenas ou quilombolas, ou à criação de unidades de conservação ambiental. A Medida Provisória 458, assinada pelo Presidente da República em 11 de fevereiro de 2009, é a mais nova arma na farra da grilagem legalizada. Ela amplia as disposições da Medida Provisória 422, de 25 de março de 2008, que já dispensava de licitação a venda de terras públicas do INCRA até 1.500 hectares.

De acordo com a Associação Brasileira de Reforma Agrária-ABRA (2009), em seu artigo 2º, a MP 458

[...] tenta igualar o grileiro ao posseiro. O posseiro tem pela Constituição Federal de 88 o direito à legitimação da posse, como informa o artigo 191. A grilagem é considerada crime; [entretanto, a MP] admite a chamada ocupação indireta, praticada por intermediários e a exploração indireta, através de algum funcionário assalariado.

O que, evidentemente, não é o caso dos pequenos posseiros (camponeses, ribeirinhos, caboclos, seringueiros, quilombolas e outros, que constituiriam o público a ser oficialmente beneficiado), mas da agricultura capitalista. O avanço do agronegócio sobre terras públicas, aliás, além de contribuir para a aceleração do desmatamento e da destruição de ecossistemas, tem sido responsável pelo deslocamento dessas populações tradicionais e pelo aumento dos conflitos pela posse da terra (PORTO-GONÇALVES, 2005; CHRISTOFFOLI, 2007a).

Por que razão o agronegócio tem sido prioridade no atual governo? O aumento da participação brasileira no comércio mundial de *commodities* corresponde a uma nova divisão internacional do trabalho no regime de acumulação predominantemente financeiro, com o país retornando a uma posição essencialmente primário-exportadora. Além disso, dando continuidade à política econômica neoliberal de seus antecessores, o governo Lula defrontou-se com a crise na sua balança de pagamentos; para assegurar o pagamento das dívidas

interna e externa, seria preciso gerar excedentes exportáveis. As condições internacionais no mercado mundial de *commodities* favoreciam o agronegócio: no início do governo Lula, em 2003, do total de US\$ 73 bilhões exportados, 41,9% correspondiam a produtos agrícolas (sendo US\$ 8,1 bilhões apenas com produtos do complexo soja), de maneira que o saldo comercial da balança agrícola respondeu por um superávit de US\$ 24,8 bilhões<sup>54</sup> (CHRISTOFFOLI, 2007a). Assim, o governo descobriu no agronegócio uma saída para equacionar sua balança de pagamentos.

É necessário aqui fazer um parêntese para evitar possíveis confusões. Uma vez que se utiliza o conceito de “agronegócio” buscando anular as diferenças de classe no campo, convém destacar que toda a riqueza acima mencionada não provém exclusivamente das empresas rurais patronais. De acordo com dados oficiais (DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS, 2008), embora sem beneficiar do mesmo apoio governamental, a agricultura familiar<sup>55</sup> respondia, em 2005, por cerca de 1/3 do PIB da agropecuária e do complexo agroindustrial, contribuindo indiretamente para alimentar a hegemonia ideológica do agronegócio:

Com isso, um segmento de trabalhadores rurais altamente produtivo e que ocupa cerca de 1/3 das terras agrícolas do país é utilizado como massa de manobra para interesses dos grandes fazendeiros e do capital agroindustrial. Esse segmento que poderia objetivamente se aliar aos pequenos agricultores e sem-terra, em vista de reformas estruturais na agricultura, fica refém de um discurso ideológico que distorce suas demandas por políticas públicas (CHRISTOFFOLI, 2007a, p. 133).

---

<sup>54</sup> Dados do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento-MAPA (2009) revelam que no período de abril/2008 a março/2009, as exportações agrícolas brasileiras superaram os US\$ 70,5 bilhões (dos quais US\$ 18,2 bilhões com produtos do complexo soja, US\$ 13,9 bilhões com carnes, US\$ 8,7 bilhões com produtos florestais e US\$ 8,2 bilhões com produtos do complexo sucroalcooleiro). O superávit comercial agrícola resultante no período foi de US\$ 59,3 bilhões. Entretanto, considerando-se o conjunto da economia, houve um superávit comercial de US\$ 24,8 bilhões em 2008 (MINISTÉRIO DA FAZENDA, 2009), como reflexo da crise mundial, e que deve cair ainda mais significativamente em 2009: “Analistas de mercado, no entanto, apostam em queda mais acentuada, na casa dos US\$ 14,5 bilhões, devido às oscilações nos preços das commodities” (DÉFICIT..., 2009, p. 1), que representam cerca de 60% das exportações brasileiras.

<sup>55</sup> Utilizaremos nesse item o termo “agricultura familiar” pois é a denominação que predomina nos textos das políticas e nos dados estatísticos. Considera-se, para efeitos estatísticos, que a agricultura familiar corresponde às áreas inferiores a 200 hectares, embora esse valor de referência encubra algumas unidades intensivas em capital, que poderiam ser classificadas como unidades capitalistas, do agronegócio patronal (CHRISTOFFOLI, 2007a).

O crédito rural oferecido ao agronegócio (patronal) saltou de R\$ 22 bilhões, no final do governo FHC (safra 2002/2003) para R\$ 58 bilhões, na safra 2007/2008. De outro lado, o crédito para a agricultura familiar, via Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar-PRONAF, passou de R\$ 4,4 bilhões para R\$ 9,1 bilhões, no mesmo período. Entretanto, o número de contratos de PRONAF não teve o mesmo aumento proporcional, passando de 904.214 contratos em 2002/2003 para 1.649.063 contratos em 2007/2008<sup>56</sup>. Aliás, o número de contratos não se alterou significativamente desde o ano agrícola 2004/2005 (quando o volume de recursos foi de R\$ 6,1 bilhões, e o de contratos, de 1.635.061), significando que o número de agricultores familiares beneficiados pelo PRONAF é praticamente o mesmo desde então, embora o volume de recursos tenha crescido (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO, 2009; MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, PECUÁRIA E ABASTECIMENTO, 2007).

Embora o aumento de crédito para a agricultura familiar no governo Lula tenha sido proporcionalmente maior, em valores absolutos o volume de recursos ofertado ao agronegócio patronal é ainda quase 6 vezes maior, servindo para alimentar a concentração de capital no campo. Além disso, é preciso considerar a facilidade para a rolagem das dívidas do segmento patronal. Teixeira (2007, p. 5) observa que o agronegócio patronal brasileiro só tem podido competir internacionalmente com agriculturas altamente subvencionadas graças a um conjunto de fatores:

- a) a “cultura” da inadimplência no crédito rural
- b) aviltamento da remuneração e condições do trabalho<sup>57</sup>
- c) a exploração intensiva e extensiva dos recursos naturais
- d) a desoneração do ICMS nas exportações das *commodities* (Lei Kandir)
- e) os baixos preços relativos da terra (ainda).

---

<sup>56</sup> Em 2003 existiam 3.971.255 imóveis rurais com área inferior a 200 hectares (GIRARDI, 2008). Considerando-se que cada agricultor familiar tenha feito apenas um único contrato no ano, teríamos uma cobertura máxima de 41% do total (o que não corresponde à realidade, pois um número significativo acessa simultaneamente o custeio e o investimento, ou financia a safra de inverno e também a de verão).

<sup>57</sup> Recorrendo ainda, em pleno século XXI, a formas de trabalho análogas à escravidão (com destaque para o complexo sucroalcooleiro).

O grande “sucesso” do agronegócio precisa ser, portanto, relativizado. Os aumentos de produção e produtividade, que vêm gerando divisas para o país, têm sido alcançados a um elevado custo ambiental e social e em detrimento da agricultura camponesa. Ainda assim, o governo tem buscado o apoio do agronegócio, evitando enfrentar a questão agrária e restringindo suas ações a políticas de caráter compensatório.

De qualquer maneira, é preciso reconhecer um esforço do atual governo para a recomposição de políticas sociais para o meio rural, com impacto considerável sobre a população camponesa. Christoffoli (2007a) sistematizou as iniciativas nesse campo em três grupos:

- a) **Recuperação de “políticas públicas”<sup>58</sup> tradicionais**, que haviam sido desmanteladas pelos governos anteriores. Incluem-se nesse grupo o Crédito Rural, com ampliação do valor destinado ao PRONAF; o Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural-ATER; a política de assentamentos; e a política de armazenagem de estoques reguladores, com base na compra de produtos da agricultura familiar.
- b) **Ampliação de “políticas públicas” pré-existentes**, dando-lhes uma característica diferenciada: o Programa de Aquisição de Alimentos, inovando com a vinculação entre programas de segurança alimentar e compra da agricultura familiar; Seguro Agrícola também para a agricultura familiar, introduzindo mecanismos de garantia de renda; programa Luz para Todos.
- c) **Políticas inovadoras de promoção da cidadania no campo**: criação do Programa Fome Zero; Programas de Educação de Jovens e Adultos; reconhecimento de direitos e demarcação de terras indígenas e quilombolas<sup>59</sup>; campanhas de documentação das mulheres trabalhadoras rurais; e Programa de Erradicação do Trabalho Infantil-PETI.

---

<sup>58</sup> Optamos por manter a denominação adotada pelo autor, embora nos pareça tratar-se, na verdade, de políticas sociais, que, de acordo com Vianna (2002, p. 2), referem-se à “[...] **ação governamental com objetivos específicos relacionados com a proteção social** (grifos no original)”.

<sup>59</sup> Embora com recuos recentes em relação às terras quilombolas (em 2008-2009).

A análise de cada uma dessas políticas não constitui o objeto central dessa pesquisa; entretanto, devido à sua relevância para a questão da produção nos assentamentos, de que trataremos mais adiante, convém fazer algumas considerações, ainda que breves, a respeito do crédito concedido à agricultura camponesa através do PRONAF.

Os resultados do PRONAF, em termos de “fortalecimento da agricultura familiar”, a que se propõe, tem sido bastante questionados. Num estudo recente, Guanziroli (2007, p. 322) reconhece, um tanto a contragosto, que

[...] existem evidências concretas que os recursos do PRONAF, embora **tenham propiciado pequena ou nula melhora na renda monetária dos agricultores familiares** (dependendo da pesquisa de que se trate), teriam contribuído na ampliação da capacidade produtiva dos agricultores familiares propiciando aumento de área com culturas de subsistência que significam menor dependência de alimentos vindos de fora da unidade produtiva (grifo nosso).

Se o PRONAF amplia a capacidade produtiva dos camponeses, que participam na produção de 1/3 do PIB agrícola e do complexo agroindustrial, mas sem impactar significativamente em sua renda, seríamos tentados a questionar se esse crédito não acaba se prestando a servir, indiretamente, apenas como capital de giro para as agroindústrias e as empresas produtoras de insumo<sup>60</sup>, constituindo-se em mais uma fonte de financiamento (indireto) do agronegócio.

Além disso, mesmo tendo havido avanços recentes, o PRONAF continua a beneficiar majoritariamente os agricultores mais capitalizados e fortemente integrados às agroindústrias, concentrando-se também na região sul do país<sup>61</sup> (CORRÊA; SILVA, 2007; CHRISTOFFOLI, 2007a). O Programa mostra-se totalmente inadequado para atender ao conjunto da agricultura camponesa e especialmente aos assentamentos de Reforma Agrária (onde as famílias devem começar a produção praticamente “a partir do zero”), elevando o percentual de endividamento e inadimplência, restringindo assim o número de famílias “aptas” a acessar o crédito.

Avaliando o resultado das políticas do governo Lula para o campo, Christoffoli (2007a, p. 122) conclui que,

---

<sup>60</sup> Em seus estudos, Corrêa e Cabral (2001) chegaram a conclusão semelhante.

<sup>61</sup> A região Sul recebeu 40,8% do total de recursos do PRONAF em 2006 (DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS, 2008).

Ainda que as políticas públicas [diríamos sociais] acima analisadas contribuam para atenuar a crise social no meio rural, não trazem reversão estrutural à miséria e à fome. Elas impactam sobre a condição de vida das pessoas, de uma forma pontual e provisória. Não conseguem beneficiar em especial os segmentos mais pobres do campesinato, de forma permanente, permitindo sua ascensão a um patamar superior de reprodução das condições de vida. Isso somente seria possível mediante a implementação de medidas estruturais, como a reforma agrária.

Comparativamente à situação no governo anterior (FHC), de completa ausência do Estado no campo (a não ser para a repressão), essas medidas têm evidentemente um efeito positivo. Entretanto, não deixam de ser medidas pontuais, de caráter compensatório. É nesse sentido que não se pode considerá-las efetivamente como políticas públicas, mas apenas programas de governo, que serão encerrados assim que outro grupamento político assumo o poder (ou mesmo antes). Os primeiros reflexos da crise internacional sobre essas políticas parecem confirmar essa última hipótese, uma vez que o governo anunciou, no início de 2009, cortes substantivos de recursos para as áreas de assistência técnica, educação de jovens e adultos e aquisição de terras para assentamentos (MST, 2009).

Os elementos anteriormente tratados evidenciam a prioridade dada ao agronegócio no governo Lula. E, contrariando o argumento corriqueiro na imprensa da possível convivência harmoniosa e feliz entre o agronegócio patronal e a agricultura camponesa, o que assistimos é uma luta entre dois modelos de desenvolvimento, que tende a se acirrar nos próximos anos, conforme veremos a seguir.

#### **2.4.3. A “Reforma Agrária paradoxal”**

“Reforma Agrária paradoxal” é o termo usado por Fernandes (2008a, p. 80) para caracterizar a política agrária do governo Lula, que “[...] paradoxalmente, fez avançar e refluir a luta pela reforma agrária”. Vejamos como isso ocorreu.

É preciso reconhecer que o governo Lula adotou uma posição de diálogo com os movimentos camponeses, coisa bastante incomum na história do Brasil. Entretanto,

Ainda que o governo Lula tenha freado os ataques diretos às organizações dos trabalhadores por parte dos organismos de repressão do governo federal, isso não impediu que a ação de Estado seguisse na rota de criminalização e destruição dos movimentos sociais (CPMI da Terra<sup>62</sup>), Judiciário conivente com o latifúndio, militarização da questão agrária via as Polícias Militares estaduais, infiltração de espões nos movimentos sociais, etc) (CHRISTOFFOLI, 2007a, p. 137).

Os dados oficiais também apontam um investimento recorde em obtenção de terras para a Reforma Agrária, via desapropriação ou compra; bem como uma explosão do número de famílias assentadas, em relação a períodos anteriores:

Tabela 1: Evolução do número de famílias assentadas - 1999 a 2007.

<i>Período</i>	<i>N. de famílias assentadas</i>	<i>Investimento na obtenção de terras (R\$)</i>
1999-2002	286.400	2.054.000.000,00
2003-2006	381.500	4.021.000.000,00
2007	67.500	1.310.000.000,00

Fonte: DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (2008); elaboração minha.

Entretanto, é preciso cautela na análise desses números. Em artigos recentes, diversos autores (FERNANDES, 2008a; OLIVEIRA, 2008b; CHRISTOFFOLI, 2007a) vêm denunciando a manipulação das estatísticas oficiais, a exemplo do que ocorria nos governos anteriores, que tem servido para disfarçar a atuação prioritária na regularização fundiária e não na criação de novos assentamentos. De acordo com estudos preliminares, Oliveira (2008b) afirma que, de um total de 448.954 famílias oficialmente assentadas entre 2003-2007, apenas 150.000 corresponderiam efetivamente a novos assentamentos de reforma agrária, além de outras 2.000 famílias em reassentamentos de atingidos por barragens, sendo o restante referente à substituição de famílias desistentes e

<sup>62</sup> Reativada, em terceira edição, no final de 2009.

reconhecimento de posses. Fernandes (2006a) apresenta resultados comparáveis (embora o período de análise não seja idêntico), denunciando que, entre 2003 e 2005, apenas 25% das famílias foram assentadas em áreas desapropriadas ou compradas. É claro que

“[...] não se pode desconhecer que, essas unidades sendo consideradas como ‘assentamento’, o conflito tende a desaparecer, os trabalhadores passam a ter direito a receber crédito, etc, produzindo-se, conseqüentemente, uma nova situação social e jurídica” (MEDEIROS, 2001, p. 113-114).

Entretanto, é preciso considerar que essas ações não têm efeito sobre a concentração da propriedade da terra.

Analisando o período de 1992 a 2003, Fernandes (2006a) concluiu que, “de fato, a reforma agrária na década de 1990 contribuiu para impedir a intensificação da concentração fundiária”. Nas duas gestões FHC, a agricultura considerada familiar (propriedades com menos de 200 ha) aumentou sua participação relativa na estrutura fundiária brasileira, de 26% em 1992, para 29% em 2003. Isso em grande parte graças à desapropriação de 21 milhões de hectares, nesse período. Em termos absolutos, houve um crescimento tanto da agricultura familiar quanto da capitalista, conforme podemos observar na tabela 3.

Tabela 2: Alterações na estrutura fundiária brasileira – 1992 a 2003.

Imóveis	1992		2003		Evolução 1992-2003 Área (em milhões de ha)
	Área (em milhões de ha)	%	Área (em milhões de ha)	%	
Com mais de 200 ha (capitalista)	245	74	297	71	52
Com menos de 200 ha (familiar)	86	26	123	29	37
TOTAL	331	100	420	100	89

Fonte: Adaptado de Fernandes (2008a).

Também é preciso considerar que a grande maioria dos assentamentos - 68% do total, segundo Oliveira (2008b) - vem sendo feita não nas áreas de maior concentração de acampamentos, mas sim na região amazônica, numa clara

reedição da política de colonização vigente desde o regime militar e contrariando uma reivindicação histórica do MST, que é o assentamento na região de origem das famílias.

Isso ocorre porque as áreas passíveis de reforma agrária (latifúndios improdutivos e terras públicas) vêm sendo disputadas pelo agronegócio, que quer garantir um “estoque” de terras para sua expansão, especialmente com a onda dos agrocombustíveis. Mais ainda:

[...] boa parte dos projetos de assentamento na Amazônia caracterizam-se pela funcionalidade objetiva à expansão do agronegócio [cumprindo] [...] as funções de produção de alimentos e de oferta de mão de obra requeridos pelos movimentos expansivos da grande exploração agropecuária (TEIXEIRA, 2007, p. 1).

Oliveira (2008b) também destaca a preferência por assentamentos na Amazônia (especialmente nas frentes de expansão territorial da pecuária de corte e da soja) como forma de beneficiar os interesses do agronegócio, que atua comprando ou arrendando lotes de reforma agrária (o que é ilegal), depois de devidamente desmatados, em locais onde o próprio governo reconhece a mais absoluta ausência de condições de produção e sobrevivência das famílias camponesas<sup>63</sup>.

O aumento no volume de recursos para a aquisição de terras para a reforma agrária precisa ser compreendido dentro da estratégia de não-enfrentamento adotada pelo governo Lula. Descaracterizando totalmente a reforma agrária, o governo tem se utilizado do decreto 433/92<sup>64</sup> para adquirir terras preferencialmente mediante operações de compra e venda e não mais através de desapropriação<sup>65</sup>. O texto dessa lei é claro, aliás, quanto a seus objetivos:

Art. 4º - Definidas as regiões do País que atendem ao disposto no art. 2º, o INCRA procederá, diretamente ou por intermédio de

<sup>63</sup> “Para o ministro do Desenvolvimento Agrário, Guilherme Cassel, o maior desafio da pasta em 2008 será conceder mais crédito para o agricultor que foi assentado pelo governo nos anos anteriores. Segundo ele, há uma dívida com os assentamentos, principalmente no Norte do país, porque ‘milhares de famílias foram assentadas em lugares em que não há a menor condição de se viver’”(CAMPBELL, 2008).

<sup>64</sup> Decreto nº 433, de 24 de janeiro de 1992, alterado pelo Decreto nº 2.680, de 17 de julho de 1998 (BRASIL, 1998a).

<sup>65</sup> A desapropriação consiste na indenização, abaixo do valor de mercado, de terras que não cumprem sua função social.

terceiros, à seleção dos imóveis rurais que pretende adquirir por compra e venda, a fim de neles implantar projetos integrantes do programa de reforma agrária, destinados a reduzir demandas de acesso à terra ou **aliviar tensões sociais ocorrentes na área**<sup>66</sup> (BRASIL, 1998a, grifo nosso).

Com o intuito de mitigar os conflitos sociais, a compra tem ocorrido mesmo em áreas avaliadas como improdutivas (que corresponderiam a um volume de terras bem maior, se os índices de produtividade fossem atualizados, uma vez que permanecem os mesmos desde 1975), que poderiam ser desapropriadas, contribuindo, assim, para elevar o preço das terras. Em entrevista recente, o Ministro do Desenvolvimento Agrário explicitou a posição do governo:

Hoje, a reforma agrária só é viável no país se o governo comprar terras. E o preço do lote varia de região para região. Na Amazônia, um hectare chega a custar R\$ 200. Nos estados do Sul, onde a terra é bem mais cara, o hectare chega a ser adquirido por R\$ 15 mil [...] (In: CAMPBELL, 2008).

Essa nova lógica, de transformar o INCRA numa grande “imobiliária” (parafrazeando Oliveira, 2008), também explica a posição de destaque da reforma agrária de mercado, iniciada no governo FHC com o Cédula da Terra, atualmente sob o nome de Crédito Fundiário. Dados do MDA revelam que entre 2003 e 2007, o governo destinou R\$ 1.079.770.000,00 para a aquisição de 947.907 hectares, destinados a 57.192 famílias, que representam 12,7% do total de beneficiários (DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS, 2008).

Tudo passa a ser resolvido no mercado (de terras, no caso), que é o território do agronegócio, sem enfrentamentos, sem conflitos, sem luta. Essa política, aliás, está em pleno acordo com a agenda agrária do Banco Mundial, que vem buscando incentivar a livre transação mercantil da terra, negando a modalidade de reforma agrária redistributivista, baseada em desapropriações de terras (e que seria por isso, no entender do Banco, “coercitiva”, além de “política e legalmente conflitiva”), em favor da “reforma agrária de mercado” (PEREIRA, 2005).

---

<sup>66</sup> O que estava mais explícito na primeira redação da lei, de 1992: “Art. 4º As aquisições de imóveis rurais previstas neste Decreto **ocorrerão preferencialmente em áreas de manifesta tensão social** para o assentamento de trabalhadores rurais, visando atender a função social da terra” (BRASIL, 1992, grifo nosso).

Face ao exposto até aqui e, fazendo coro com os movimentos sociais, podemos afirmar que Lula abandonou qualquer programa de reforma agrária. A ausência absoluta do tema no Programa de Aceleração do Crescimento-PAC, considerado como a linha mestra do segundo mandato, é mais uma manifestação desse abandono.

Finalmente, é impossível expandir simultaneamente o agronegócio e a agricultura camponesa, uma vez que ambas dependem do acesso à terra para expandir-se. Trata-se de uma disputa pela terra entendida como território: de um lado, o território do mercado, a terra de negócio; de outro, o território do campesinato, a terra de trabalho. Disputa que deve se acirrar quando se esgotar a possibilidade de expansão da fronteira agrícola:

Temos, portanto, duas relações sociais que produzem dois territórios distintos e, que para se expandirem, precisam destruir um ao outro ou se reproduzir ou se territorializar em outros territórios. Portanto, o território capitalista se territorializa destruindo os territórios camponeses, ou destruindo territórios indígenas ou se apropriando de outros territórios do Estado. Os territórios camponeses se territorializam destruindo o território do capital, ou destruindo territórios indígenas ou se apropriando de outros territórios do Estado. Enquanto a fronteira agrícola estiver aberta, esse processo continuará. Com o fechamento da fronteira agrícola, o enfrentamento entre os territórios camponeses e do capital será intensificado (FERNANDES, 2008b, p. 57).

A reprodução ampliada do capital não pode prescindir de sua territorialização permanente. De outro lado, a própria existência do campesinato depende também do acesso à terra. Não há, portanto, possibilidade de coexistência pacífica.

Vejamos agora como o MST vem se posicionando neste contexto.

#### **2.4.4. O MST nos anos 2000**

Ao iniciar esse tópico, é bom esclarecer que, diferentemente dos três períodos anteriores da história do MST, ainda não existem muitos estudos

publicados sobre o quarto período (atualmente vivenciado), de maneira que nossa principal fonte serão os documentos do próprio MST.

Fernandes (2008a, 2008b) é o autor de referência para a análise desse período. Ele identifica um enfraquecimento do MST e dos movimentos integrantes da Via Campesina no Brasil, porque não tiveram força suficiente para conquistar uma política agrária que trouxesse mudanças estruturais no governo Lula. O apoio ao agronegócio e a prioridade dada às políticas compensatórias, como o Bolsa Família, diminuíram o poder de pressão dos movimentos camponeses. Analisando as políticas públicas do governo Lula para o campo, Christofolli (2007a, p. 150) concluiu que elas contribuíram para “[...] frear a radicalização dos movimentos sociais e congelar as iniciativas de reforma na estrutura agrária”.

Além disso, surgiram na última década dezenas de movimentos camponeses de luta pela terra: em 2008, contabilizava-se nada menos que 93. Esse crescimento “[...] intensifica a disputa territorial que tem à frente o MST, que é responsável por 63 por cento das famílias que lutaram por terra nos últimos sete anos” (FERNANDES, 2008a, p. 82).

Ainda assim, o autor destaca que há importantes avanços no período recente: a expansão do território camponês e as experiências dos setores de educação e produção. No ano de 2006, o MST territorializou-se em mais um estado brasileiro, Roraima, estando presentemente organizado em 24 estados (MST, 2008a). E de acordo com dados recentes do DATALUTA, os assentamentos de reforma agrária respondem atualmente por 56% da área ocupada pela agricultura camponesa<sup>67</sup>, somando 1.006.298 famílias em 8.136 assentamentos, em 69.015.368 hectares (FERNANDES, 2008b), o que evidencia a importância da luta pela terra na criação e recriação do campesinato.

Entre tantos fatos importantes transcorridos nos anos 2000, não poderíamos deixar de mencionar o episódio de ocupação do viveiro de mudas de eucalipto da empresa Aracruz Celulose no Rio Grande do Sul, por mulheres da Via Campesina, em março de 2006, marcando uma retomada na radicalização da luta e uma agenda ampliada desses movimentos.

A construção da sede da Escola Nacional Florestan Fernandes-ENFF, em Guararema, São Paulo, entre 2000 e 2004, foi uma conquista importante, por

---

<sup>67</sup> Tomando-se por base a linha de corte de 200 hectares.

meio do trabalho voluntário de trabalhadoras e trabalhadores assentados e acampados de todos os cantos do Brasil, além da solidariedade internacional, em dinheiro e em brigadas de trabalho também<sup>68</sup>. Tratamos especificamente da questão da educação no próximo capítulo. Sobre a questão da produção tratamos no quarto capítulo, onde buscamos os condicionantes que motivaram a emergência do debate agroecológico no MST, especialmente a partir do ano 2000.

A seguir, procuramos sintetizar os acontecimentos mais importantes do período e identificar as permanências e transformações ocorridas. Para isso também nos valem de nossa experiência no próprio MST, na participação em reuniões, encontros, mobilizações e no próprio trabalho cotidiano junto às lideranças e aos assentados e acampados.

#### 2.4.4.1. A concepção de Reforma Agrária

No entendimento do MST, a reforma agrária nunca se confundiu com uma simples política de assentamentos. De acordo com Stédile, essa última é apenas

[...] uma política de assistência social, apenas para se livrar do problema dos sem-terra e não para resolver o problema da concentração da propriedade da terra no Brasil. [...] Reforma agrária é sinônimo de desconcentração da propriedade da terra<sup>69</sup> (STÉDILE; FERNANDES, 1999, p. 159).

Conforme analisamos anteriormente, a proposta de Reforma Agrária do MST vai se ampliando ao longo de sua trajetória. Se inicialmente “[...] achava-se

---

<sup>68</sup> Sobre a ENFF, ver Silva (2005) e Princeswal (2007).

<sup>69</sup> De acordo com Stédile (1997), a referência à necessidade de uma Reforma Agrária, no Brasil (entendida como desconcentração da propriedade da terra), aparece pela primeira vez no contexto da Assembleia Constituinte de 1946, nas propostas do senador Luiz Carlos Prestes. O debate intensificou-se na década de 1960, entre quatro grandes correntes de pensamento, com concepções e propostas diferenciadas: a) uma reforma agrária antifeudal (intelectuais do PCB); b) uma reforma agrária para desenvolver o mercado interno e uma economia nacional (economistas ligados à Comissão Econômica para a América Latina-CEPAL, da ONU); c) uma reforma agrária como viabilização do ideal cristão de justiça social e da pequena propriedade (setores da Igreja e do PSB da época); e d) uma reforma agrária anticapitalista (a partir de teses defendidas por Caio Prado Jr.). Pode-se dizer que a concepção de reforma agrária do MST aproxima-se mais dessa última posição.

que a reforma agrária era unicamente a distribuição de terras e a destruição dos latifúndios” (MST, 1997a, p. 34), nos anos 1990, por meio do enfrentamento ao modelo neoliberal e da articulação com outros movimentos camponeses, nacionais e de outros países, essa visão vai-se alargando. O Programa Agrário de 1995 já apresenta os contornos de um projeto de desenvolvimento para o campo, articulado a transformações mais amplas na estrutura da sociedade brasileira. De acordo com Fernandes (2008a, p. 76), o MST compreende que

Lutar pela reforma agrária significa lutar por todas as dimensões do território, entre elas a tecnologia, o mercado, a educação, a saúde e, principalmente, contra o capital que procura tomar o controle dos territórios do campesinato.

Nos anos 2000, essa concepção se amplia e se consolida, inserindo-se na construção de “[...] um projeto popular para a sociedade e o campo brasileiro” (MST, 2003, p. 9). Em 2003, com a vitória do governo Lula e o movimento de elaboração do II PNRA, o MST realiza um amplo debate, em suas instâncias e junto às famílias (em caráter de mutirão), sobre o modelo agrícola, a questão agrária e a reforma agrária. Na cartilha destinada a fomentar os debates, podemos ler que

[...] a reforma agrária é um meio, é um instrumento para a construção de uma sociedade diferente, com igualdade, dignidade humana e justiça social para todos.  
Para isso, a reforma agrária precisa fazer parte de um novo modelo de desenvolvimento econômico, político e cultural da sociedade brasileira [...] (MST, 2003, p. 14).

Ao longo dos anos 2000, o MST dedicou atenção ainda maior a duas dimensões do território, em sua concepção de reforma agrária: a educação e a tecnologia. A partir do debate em torno de tecnologias apropriadas, uma terceira dimensão, antes um tanto negligenciada, começará a ganhar destaque: a questão ambiental. Comparando-se os documentos finais (que sintetizam as linhas políticas para o período seguinte) do IV e do V Congresso Nacional do MST (MST, 2000b; 2007), realizados respectivamente em 2000 e em 2007, podemos constatar como efetivamente a educação e a questão ambiental assumem maior importância.

Além disso, comparando esses dois documentos, observamos que no primeiro, de 2000, a Reforma Agrária ainda é o tema central e, a partir dele, se estabelecem ações que vão ampliando a luta: contra o imperialismo e a política das agências internacionais (FMI, OMC, BIRD), contra a Área de Livre Comércio das Américas-ALCA e o pagamento da dívida externa; e de articulação com outros setores da sociedade para a construção de um projeto popular para o Brasil.

No segundo documento, de 2007, os temas referentes à Reforma Agrária aparecem efetivamente inseridos numa luta mais ampla e complexa, como se pode ver pelo ordenamento dos compromissos assumidos:

1. Articular com todos os setores sociais e suas formas de organização para construir um **projeto popular** que enfrente o neoliberalismo, o imperialismo e as causas estruturais dos problemas que afetam o povo brasileiro.
2. Defender os nossos direitos contra qualquer política que tente retirar direitos já conquistados.
3. Lutar contra a privatização do patrimônio público, a transposição do Rio São Francisco e pela reestatização das empresas públicas que foram privatizadas (MST, 2007, grifo nosso).

Também se exige o fim do trabalho escravo e a demarcação das terras indígenas e quilombolas. E ganha destaque a articulação internacional, por meio da Via Campesina e da Alternativa Bolivariana dos Povos das Américas-ALBA, bem como a solidariedade aos povos oprimidos e sob ocupação estrangeira. Observamos como, de fato, a questão agrária mundializou-se, também por meio da ação de movimentos sociais como o MST.

#### 2.4.4.2. A identidade camponesa

O MST foi oficialmente fundado em 1984, com a denominação de Movimento dos **Trabalhadores Rurais** Sem Terra. Stédile (STÉDILE; FERNANDES, 1999) explica que o MST se constituiu como um movimento camponês, mas que o debate em torno da escolha do nome do movimento apontou no sentido de resgatar o caráter de classe, de pertencimento à classe

trabalhadora. Campos (2006, p. 156) acrescenta que, à época de constituição do MST, “[...] tanto no campo quanto nas cidades, havia uma intensa luta pela conquista de direitos políticos e sociais. Mas quem estava na vanguarda dessas lutas no país era o operariado [...]”, imprimindo uma leitura a partir do mundo urbano. Além disso, historicamente, a palavra “camponês” esteve mais restrita, no Brasil, ao debate acadêmico, não sendo utilizada popularmente nem pelos próprios camponeses.

No entanto, em meados da década de 1990, surgiu uma articulação internacional de movimentos camponeses: a Via Campesina, que tem como uma de suas preocupações afirmar a identidade e o papel social do campesinato (CAMPOS, 2006). A definição de “camponês” proposta pela Via engloba um conjunto bastante amplo de sujeitos sociais:

Una persona campesina es un hombre o una mujer de la tierra que tiene una relación directa y especial con la tierra y la naturaleza a través de la producción de alimentos y/o otros productos agrícolas. Las campesinas y campesinos trabajan la tierra por sí mismos; dependen sobre todo del trabajo en familia y otras formas a pequeña escala de organización del trabajo. Las campesinas y campesinos están tradicionalmente integrados en sus comunidades locales y cuidan el entorno natural local y los sistemas agro-ecológicos. El término de campesino o campesina puede aplicarse a cualquier persona que se ocupa de la agricultura, ganadería, la transhumancia, las artesanías relacionadas con la agricultura u otras ocupaciones similares. Esto incluye a las personas indígenas que trabajan la tierra. El término campesino también se aplica a las personas sin tierra<sup>70</sup> (LA VÍA CAMPESINA, 2009, p. 7-8).

Todos esses sujeitos têm em comum a produção simples de mercadorias, para atender às necessidades de produção e reprodução de sua existência. Estão submetidos ao processo de subordinação ao capital, de exploração e

---

<sup>70</sup> Um camponês é um homem ou uma mulher da terra que tem uma relação direta e especial com a terra e a natureza, por meio da produção de alimentos e/ou outros produtos agrícolas. As camponesas e os camponeses trabalham a terra eles mesmos, dependem sobretudo do trabalho em família e outras formas de organização do trabalho em pequena escala. As camponesas e os camponeses estão tradicionalmente integrados às suas comunidades locais e cuidam do entorno natural local e dos sistemas agroecológicos. O termo camponês ou camponesa pode aplicar-se a qualquer pessoa que se ocupa da agricultura, pecuária, transumância, artesanato relacionado com a agricultura ou outras ocupações similares. Isto inclui as pessoas indígenas que trabalham a terra. O termo camponês também se aplica às pessoas sem terra (tradução nossa).

expropriação, mas escolheram lutar contra esse “destino”, resistindo na terra ou lutando para dela apropriar-se.

Além de manter elementos clássicos da caracterização camponesa, os movimentos sociais do campo ligados à Via Campesina incorporam características novas que indicam a emergência de um “novo campesinato” (CAMPOS, 2006): a preocupação em construir alianças com outras organizações, no campo como na cidade; a defesa da soberania alimentar<sup>71</sup>, que coloca o camponês como sujeito responsável pela produção de alimentos para a humanidade; a disposição para debater questões de gênero, num meio tradicionalmente patriarcal; e a preocupação com o conjunto dos recursos naturais.

Além de ampliado, o conceito de camponês vem sendo também ressignificado por esses movimentos, passando a representar um sujeito possuidor de um projeto político de resistência: camponês é

Aquele que defende o direito à manutenção de um padrão de vida tradicional (mas não atrasado) baseado em valores diferentes dos neoliberais, questionando a primazia do lucro, da tecnologia e da individualidade, em relação ao bem estar social, ao conhecimento tradicional e à comunidade (NIEMEYER, 2006, p. 91-92).

Ao tomar parte na Via Campesina, a partir da segunda metade da década de 1990, o MST passou a fortalecer sua identidade camponesa, o que aparece com muito mais intensidade nos anos 2000,

E esse fortalecimento acentuou a questão territorial da luta. Um movimento camponês não existe sem os territórios do campesinato. [...] Se a expressão camponês era estranha na época de sua fundação, hoje é comum em acampamentos e assentamentos, em reuniões e outros espaços e territórios onde o Movimento se manifesta (FERNANDES, 2008a, p. 75-76).

A retomada da identidade camponesa pelo MST também está relacionada, a nosso ver, ao debate em torno dos paradigmas do campesinato que teve lugar na década de 1990. Além do **paradigma clássico** (da desintegração do campesinato), segundo o qual a diferenciação conduziria ao fim do campesinato, nesse período desenvolveu-se o paradigma da agricultura familiar, ou de

---

<sup>71</sup> Que é mais amplo que o conceito de segurança alimentar, incluindo o direito de decidir o que e como deve ser produzido.

**metamorfose do campesinato.** Representado principalmente por autores como José Eli da Veiga e Ricardo Abramovay, essa concepção parte da estratificação do campesinato brasileiro constatada por um estudo da FAO, de 1994. De acordo com esse estudo, existia no campo, de um lado, agricultores “consolidados”, muito tecnificados e bem integrados aos mercados capitalistas; e de outro, um campesinato “periférico”, produzindo principalmente para subsistência, com tecnologias “atrasadas”, existindo também um grupo intermediário. A partir de então, agricultor familiar passou a ser identificado com moderno, rico, enquanto camponês passou a ser identificado com atrasado, pobre.

O terceiro paradigma, que Fernandes (2004, 2005) chama de **fim do fim do campesinato**, ou de **paradigma da produção capitalista das relações não capitalistas de produção**, é aquele que considera o campesinato (e o latifúndio) como expressões do desenvolvimento contraditório do capitalismo, que também se reproduz através de relações não propriamente capitalistas. Embora considerando as transformações recentes, principalmente no âmbito da tecnologia, esse paradigma afirma a persistência do campesinato e a luta social como fundamental na sua recriação permanente. Numa perspectiva mais ampla, fora do cenário brasileiro, Shanin (1980) também têm defendido a permanência do conceito de campesinato<sup>72</sup>. Poderíamos também citar, como evidência da validade desse paradigma, que “[...] a recampesinização na América Latina, na Europa e em diversas regiões da Ásia está em pleno ascenso” (CARVALHO, 2004, p. 19).

É bom frisar que o paradigma da metamorfose do campesinato tem fundamentado a elaboração de políticas setoriais e sociais brasileiras desde o governo FHC, permanecendo inclusive no governo Lula (CAMPOS, 2006). Assim, o debate teórico-conceitual, embora rico e saudável, não pode ser visto como desprovido de intencionalidade política:

Essas possibilidades de definir conceitualmente são próprias da diversidade e da diferenciação do campesinato. Mas também há intencionalidades diferentes em cada um dos paradigmas **com relação às perspectivas desse sujeito político** (FERNANDES, 2008b, p. 46, grifo nosso).

---

<sup>72</sup> É neste paradigma que fundamentamos nossa pesquisa. Para mais elementos, sugerimos retornar à introdução.

Não podemos esquecer que o paradigma da metamorfose do campesinato (ou da agricultura familiar) parte da estratificação da campesinato em função de sua viabilidade econômica **no capitalismo**. A perspectiva aqui é de **integração** ao desenvolvimento capitalista, desconsiderando, obviamente, que este se faz mediante a exploração, a expropriação e a subordinação da produção camponesa.

Em cada um desses paradigmas, a reforma agrária é entendida de maneira diferente: no **paradigma clássico**, trata-se apenas de uma política compensatória, com acento na pluriatividade (atividades não-agrícolas); no **paradigma da agricultura familiar**, a reforma agrária inclui todas as políticas de acesso à terra, inclusive por compra e venda, privilegiando a integração ao mercado e a capitalização por meio da especialização; no paradigma da **produção capitalista das relações não capitalista de produção**, a reforma agrária é compreendida

[...] como uma política importante de distribuição da terra, como forma de recriação do campesinato ou para impedir a sua destruição. O mercado e a capitalização são processos que devem ser pensados no campo da luta e da resistência. Ao contrário dos outros paradigmas, neste, a luta pela terra é considerada como uma forma essencial para a formação do campesinato (FERNANDES, 2004, p. 33).

Foi no contexto desse debate teórico, que é também, um debate político, que o MST e demais movimentos da Via Campesina reafirmaram sua identidade camponesa. Diferentemente da maioria das organizações rurais sindicais, que aderiram ao paradigma da agricultura familiar, o MST e a Via, ao afirmarem a permanência do campesinato, recusam os limites da integração ao capitalismo e trabalham na construção de uma outra ordem social.

#### 2.4.4.3. O desafio da participação

Fernandes (2008a) destaca que um dos principais desafios do MST, nesse início de século, é conseguir aumentar a participação dos camponeses no próprio

Movimento. A partir dessa mesma constatação, o MST deu início a um movimento de construção de uma nova organicidade. Conforme observa Silva (2005, p. 285), “[...] a própria estrutura organizativa está em constante processo de formação, sendo flexível diante das transformações da própria realidade do movimento social de massas”.

Na cartilha de preparação ao IV Congresso Nacional (MST, 2000a, p. 41), o tema da organicidade é destaque entre os “Desafios permanentes do MST”, referindo-se então à “[...] relação que deve ter uma parte de nossa organização com as demais partes”, que seriam os núcleos de base, os setores e as direções. Uma formulação mais completa aparece num dos cadernos do ITERRA (ITERRA, 2004, p. 33):

Organicidade quer dizer coletividade em movimento, relação entre as diversas partes do todo, entre as tarefas e seus objetivos, entre as pessoas que participam do processo de construção da coletividade. Implica fluxo permanente de informações e ações. É a dinâmica cotidiana que garante a continuidade de uma organização coletiva.

Com o crescimento do MST, em número de famílias, abrangência geográfica e atividades realizadas, garantir a participação dos seus membros tornou-se problemático. O princípio da **direção coletiva** esbarrava em dificuldades para ser implementado. Estava em jogo não apenas a democracia interna. Havia uma percepção de que garantir a participação era essencial para manter a unidade e a combatividade necessárias ao acirramento da luta política.

Para substituir a forma um tanto “vertical” que a estrutura do MST vinha assumindo, propôs-se a adoção de uma estrutura “horizontal”, em que todas as formas de organização de base tornam-se instâncias de decisão; “logo, a democracia deixa de ser representativa e passa a ser participativa, onde cada família ao participar do núcleo de base, representa a si própria” (MST, 2004a, p. 4).

A organização das famílias em núcleos de dez a doze participantes, aproximadamente, existia desde o início do MST. Entretanto, o papel do núcleo nunca esteve muito claro (CONCRAB, 1999). Na nova proposta orgânica, o núcleo de famílias passa a assumir importância fundamental: “O núcleo funciona como a raiz da organização” (MST, 2004a, p. 8). Além disso, a estrutura de

direção passa a estar vinculada diretamente a um conjunto de núcleos, reforçando-se assim o princípio de **vinculação com as massas**<sup>73</sup>: os núcleos são agrupados primeiro em 5, formando as brigadas de 50 famílias; em seguida, a cada 10 brigadas de 50 famílias, temos as grandes brigadas de 500 famílias, que vem substituir a antiga organização por regionais. Os setores de atividades devem seguir a mesma estruturação.

Outra inovação merece destaque: a paridade de gênero. Para cada instância (núcleos de base, brigadas de 50, brigadas de 500, setores), deve haver um homem e uma mulher como coordenadores, substituindo a antiga organização por coordenador e vice-coordenador. Também se reforça a necessidade do **planejamento** (um dos princípios organizativos do MST) e se destaca a necessidade de organizar a **auto-sustentação material**: “Auto-sustentação significa: caminhar com as próprias pernas [...] Devemos criar a perspectiva de que todas as nossas atividades e ações devem ser auto-sustentadas” (MST, 2004a, p. 12).

Percebe-se logo que o número de pessoas envolvidas se multiplica enormemente, não como um fim em si mesmo, mas entendendo que “[...] a prática da participação é a melhor maneira de elevar o nível de consciência, de formar lideranças e exercitar a verdadeira democracia” (MST, 2004a, p. 4).

Desenvolvendo um estudo acerca da prática educativa do MST em dois acampamentos no Rio Grande do Sul, Luciano (2007) observa que a nova organicidade aumentou a participação de jovens e mulheres nas instâncias. A partir da realidade vivenciada nesses acampamentos, o autor descreve sua percepção das mudanças pretendidas:

Como percebemos, a “nova organicidade” transforma-se, dentro do processo, numa prática educativa que visa a flexibilização das tomadas de decisão, manifestando-se dentro de uma estrutura horizontal de relações, onde comandados e líderes definem suas demandas coletivamente. [...]  
A condição de direção e coordenação passou a ser mais controlada pelos acampados. [...]

---

<sup>73</sup> Ver os princípios organizativos do MST, no início deste capítulo. A partir da vinculação mais permanente dos indivíduos nos núcleos e da dinamização de seu funcionamento, como instância de decisão, é que se pretende alcançar um novo patamar de organização no Movimento, convertendo-se efetivamente o conjunto das famílias Sem Terra, base social do MST, em **base político-organizativa**.

As reuniões diárias de setores, núcleos, coordenação e direção são formas de relacionamento democrático entre os sem-terra que possibilitam uma maior apreensão coletiva da realidade social. Nelas são contextualizadas e avaliadas as ações já executadas, observando os erros e acertos. Essas práticas cotidianas de elaboração de decisões permitem que os sem-terra vivam sua situação de classe na mesma medida em que elevam sua consciência de classe (LUCIANO, 2007, p. 103-106).

Não identificamos, até o momento, outros estudos que tratem da nova organicidade. Em que pese não se tratar aqui de nosso objeto de estudo específico, esboçamos algumas considerações preliminares sobre esse processo<sup>74</sup>. Inicialmente, é necessário considerar a sua recentidade, não se tratando de um processo já concluído, mas em andamento.

Em algumas brigadas, a nova forma de organização foi concluída; em outras, encontra-se ainda em implementação. Outras ainda resistem à mudança, preferindo a forma anterior. Essa resistência pode estar relacionada, em alguns casos, à percepção de que é preciso pensar o desenvolvimento regional ou territorial, o que é facilitado quando se trabalha por regiões, podendo a organização por brigadas favorecer o isolamento (o que não ocorre necessariamente, a nosso ver).

A participação de um número cada vez mais expressivo de jovens e de mulheres nos eventos é um dado bastante positivo<sup>75</sup>. Entretanto, nas brigadas, se se ampliou a participação nos fóruns de discussão/reflexão, democratizando o acesso às informações, na tomada de decisões, parece-nos haver ainda um longo caminho a percorrer. Também a ênfase na necessidade da auto-sustentação tem levado muitas lideranças a envidarem todos os seus esforços na busca de alternativas de desenvolvimento econômico nas brigadas (como a construção de agroindústrias, por exemplo), que, embora sendo necessárias, não esgotam as necessidades organizativas da base social.

Silva (2005), revisando a contribuição de diversos autores à práxis organizativa dos movimentos e organizações socialistas, sublinha a necessidade

---

<sup>74</sup> Em nossa vivência em Querência do Norte-PR, acompanhamos a transição da forma anterior de organização, por regionais, para a “nova organicidade”. Na participação em eventos diversos e depois, na Escola Milton Santos, foi possível ter algumas informações (de maneira não sistematizada, evidentemente) a respeito do mesmo processo em outras brigadas, no Paraná especialmente, mas também em outros estados.

<sup>75</sup> A “Agenda 2008 do MST” traz a informação de que, no V Congresso Nacional, em torno de 40% dos participantes eram mulheres.

(e a dificuldade) de se estabelecer um equilíbrio saudável entre centralismo e democracia, de modo que não se reproduzam relações de poder, permitindo-se a constituição dos militantes e da base social como sujeitos históricos, críticos e conscientes. A nova organicidade corre o risco de tornar-se mera formalidade, se não for acompanhada de mudanças reais no método de direção, que busquem reafirmar princípios organizativos como a direção coletiva e a divisão de tarefas.

#### 2.4.4.4. A necessidade de avançar na organização dos assentamentos

A política de assentamentos implementada pelos sucessivos governos, como resposta à pressão social derivada da luta pela terra, foi sempre uma política pontual, compensatória, de mitigação das tensões sociais, não caracterizando, como vimos, uma Reforma Agrária de fato. Além disso, aos poucos, um conjunto de medidas foi sendo articulado com o objetivo de enfraquecer o poder de pressão dos movimentos sociais do campo, em especial o MST. Na análise do MST,

Os assentamentos que surgiram dessa política pontual, representam esse impasse político: não fomos derrotados e nem derrotamos o latifúndio. Como a correlação de forças foi muito desfavorável aos trabalhadores, se desenvolveu no Brasil uma Reforma Agrária muito desqualificada. [...]

Ao dizer que os assentamentos são a expressão de um impasse da luta social no campo, implica reconhecer que a burguesia e o Estado burguês, impuseram uma condição estrutural para o desenvolvimento da reforma agrária (MARTINS, 2006, p. 106).

Essa condição estrutural seria a limitada possibilidade de desenvolvimento material dos assentamentos. A conquista da terra não encerra a luta contra o capital; ao contrário. Uma vez conquistado o assentamento, os camponeses voltam a inserir-se, contraditoriamente, no desenvolvimento capitalista do campo. Na busca de alternativas de organização da produção e do trabalho, no desenvolvimento de uma nova sociabilidade e, mantendo-se mobilizados politicamente num movimento social, os assentados têm a possibilidade de

enfrentar a lógica do capital. Mas inserindo-se de alguma forma na economia, acabam subordinando-se à exploração capitalista:

Assim, por meio da ocupação da terra, os trabalhadores sem-terra do campo e da cidade se ressocializam, resistindo e se subordinando ao capital, porque ao conquistarem a terra, se (re)inserem no processo de diferenciação e podem ser novamente expropriados e outra vez se ressocializarem (FERNANDES, 2001, p. 32).

Mesmo considerando o impacto positivo que os assentamentos de reforma agrária têm na melhoria da qualidade de vida das populações assentadas e mesmo na dinamização econômica e política dos pequenos municípios do interior<sup>76</sup>, há uma percepção crítica de que é preciso avançar mais, em direção Projeto de Campo que vem sendo discutido.

Há uma preocupação especial com o crescimento do assalariamento como principal fonte de renda: “Para muitos assentados a sua renda vem sobretudo de ‘diárias’ obtidas no trabalho fora do lote familiar” (MARTINS, 2006, p 107). Heredia et al (2006) apontam, num estudo que pode ser tomado como referência para um panorama nacional da realidade dos assentamentos (ressalvando-se a existência de variações regionais e locais), que 12% da população assentada acima dos 14 anos realiza algum trabalho fora do lote, sendo que desse total, 31% o fazem de modo permanente (sendo o restante em caráter eventual ou temporário e, portanto, complementar). Esse trabalho externo representa 14% do

---

<sup>76</sup> Ver, por exemplo, o amplo estudo encabeçado por Heredia (HEREDIA et al, 2006), que aponta, entre outros, como os assentamentos representam uma importante alternativa de trabalho e inserção social, com geração inclusive de postos de trabalho não-agrícolas; a melhoria dos rendimentos e das condições de vida dos camponeses assentados; a diversificação da oferta de produtos nos mercados locais; e o efeito de dinamização do comércio local. Mesmo um ferrenho crítico do MST como Navarro (2002, p. 204) reconhece que “são vários os casos, por exemplo, de regiões antes relativamente ‘adormecidas’, do ponto de vista econômico, mantendo raríssimas atividades produtivas e que se tornaram relativamente dinâmicas, impulsionadas pela presença de assentamentos que foram formados na área e, igualmente, com a chegada da organização dos sem-terra e seus líderes, ou seja, por um novo conjunto de ‘agricultores-tornados-dirigentes-municipais’, que passaram a pressionar mais intensamente as instituições locais, interferindo mais incisivamente na implantação das políticas governamentais e, em especial, passando a exercer maior vigilância sobre as práticas políticas. Essas pequenas regiões sub-nacionais revitalizadas são inúmeras, espalhadas em quase todo o Brasil, e respondendo pelo nascimento de um conjunto de famílias rurais mais participativas e, em consequência, contribuindo para a democratização de seus respectivos municípios. Como resultado, a multiplicação dos assentamentos em praticamente todos os estados tem produzido, especialmente, a renovação política desses rincões rurais, democratizando-os lentamente e produzindo novas práticas sociais, antes comandadas especialmente pelos grandes proprietários de terras”. Ver também o estudo de Sparovek (2005).

rendimento familiar, enquanto os recursos oriundos da produção nos lotes representam 69% (advindo o restante de benefícios previdenciários).

A inviabilização econômica das unidades de produção pode ainda levar os camponeses assentados ao abandono dos lotes. Nesse sentido, Fernandes (2006a, p. 2) alerta que

A precarização da política de reforma agrária e das políticas públicas, que é marca de todos os governos, está expulsando famílias assentadas. No lugar das famílias assentadas excluídas, são assentadas outras famílias. O problema não se resolve em si, se reproduz em si.

Além disso, há a preocupação em “[...] se constituir uma função social para essas terras libertadas do latifúndio” (MARTINS, 2006, p. 112), identificando como primeira responsabilidade dos assentados produzir alimentos para a sociedade, em quantidade e qualidade<sup>77</sup>. É a terra de trabalho, oposta à terra de negócio ou de especulação da agricultura capitalista.

A partir dessas evidências e reflexões e, sem desconsiderar os determinantes exteriores ao MST e à luta pela terra, duas preocupações são apontadas com relação à organização dos assentamentos (MARTINS, 2006):

- a) melhorar o desenvolvimento material dos assentamentos, aumentando a produtividade do trabalho e promovendo o desenvolvimento sociocultural;
- b) avançar no desenvolvimento da consciência de classe da base social assentada.

A principal forma apontada para alcançar um maior desenvolvimento material é (ainda) a cooperação<sup>78</sup>, embora também se aponte para a necessidade de constituição de uma outra matriz tecnológica e produtiva (a agroecologia): “[...] a cooperação agrícola é estratégica para melhor utilizar os recursos hoje existentes, sejam eles a terra, os demais recursos naturais, as máquinas, equipamentos e o trabalho” (MARTINS, 2006, p. 107).

A partir das formas espontâneas de cooperação historicamente construídas pelos camponeses, sugere-se estimular o desenvolvimento de formas

---

<sup>77</sup> É interessante perceber aqui a identidade camponesa defendida pela Via Campesina, do camponês como responsável pela produção de alimentos, de que falamos no item anterior.

<sup>78</sup> Abordaremos a proposta de cooperação do MST no quarto capítulo.

cada vez mais complexas, que envolvam algum grau de planejamento coletivo, tanto da produção quanto da circulação. Entende-se que, quanto mais complexa a cooperação, maiores “[...] serão as condições de resistência econômica, num ambiente econômico capitalista” (MARTINS, 2006, p. 111).

Do ponto de vista do desenvolvimento sociocultural, o entendimento é de que todas as famílias assentadas devem ter acesso garantido à moradia, energia elétrica, água potável, saneamento básico e estradas, bem como à educação e à saúde, “[...] condições básicas de um padrão civilizatório digno de uma sociedade que se pretende desenvolvida” (MARTINS, 2006, p. 114). Padrão esse que, entretanto, está ainda longe dos assentamentos, havendo uma precariedade generalizada de infra-estrutura, conforme atesta o citado estudo de Heredia et al (2006, p. 48), que indica, por um lado, “[...] uma insuficiente intervenção do Estado no processo de transformação fundiária e, por outro, forte continuidade em relação à precariedade material que marca o meio rural brasileiro”. Esses autores apontam, entretanto, para o potencial organizativo das demandas e reivindicações necessárias à superação dessa situação de precariedade.

Além disso, o MST vai propor novas formas de organização dos assentamentos que favoreçam uma melhora na infra-estrutura, como por exemplo, a aproximação das moradias e a criação de áreas sociais comunitárias. Popõe-se que “[...] as novas experiências de organização dos assentamentos deverão considerar os elementos da participação social e da convivência, como elementos estratégicos no desenvolvimento do ser social” (MARTINS, 2006, p. 115), na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento da consciência de classe da base social assentada. A compreensão é de que, para alcançar mudanças duradouras na consciência das famílias assentadas, é preciso construir objetivamente uma nova existência social. Sem desconsiderar a necessidade de outros elementos (como o estudo científico), planejar a estrutura física de modo a favorecer a convivência comunitária, rompendo o isolamento, pode ser um “bom ponto de partida”.

Como observa Vendramini (2008, p. 121),

A experiência do MST é contraditória, assim como o é a realidade. É um movimento social que precisa responder as questões imediatas de sua base, de um conjunto de trabalhadores sem-terra, desempregados e, inclusive, marginalizados que já não têm como continuar se reproduzindo. O movimento trava uma luta que depende da intervenção do Estado para a desapropriação de terras, para o financiamento da produção, para políticas públicas de saúde, de educação, de estradas e transporte. Ao mesmo tempo, suas lideranças percebem que a luta pela socialização da terra e dos meios de produção não é algo possível no interior das relações capitalistas de produção.

Há uma tensão evidente entre a necessidade de dar conta das demandas imediatas de sua base social, expressa no caráter corporativo que deliberadamente assumiu, e a necessidade de uma luta mais ampla, que se some à de outros movimentos e organizações na construção de uma nova ordem societária. Essas tensões e contradições carregam limites mas também potencialidades.

No próximo capítulo, trataremos do surgimento de uma questão da educação profissional no MST, como um dos efeitos dessas potencialidades.

### **3. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO MST E SUAS CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO: A CONTRADITÓRIA RELAÇÃO ENTRE O MOVIMENTO SOCIAL E O ESTADO NA DISPUTA PELA FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO**

Após analisar o contexto em que se organizou o MST e a sua trajetória, passamos a focalizar uma das dimensões presentes em seu desenvolvimento, a saber, a constituição da questão da educação profissional no MST e, mais precisamente, sua relação com a Educação Profissional do Campo.

Para tanto, iniciamos apresentando o quadro geral da questão da educação no MST, na perspectiva de seus momentos ou períodos e, em seguida, o surgimento, trajetória e proposições do movimento da Educação do Campo, a partir do final da década de 1990, que se constitui pela articulação de diferentes organizações e movimentos sociais do campo – destacando-se, entre eles, o MST, numa relação em que se busca construir uma unidade em meio à diversidade, o que nem sempre se dá de maneira tranqüila.

Aqui necessitamos esclarecer o leitor. As diversas práticas e propostas dos movimentos sociais convergem na construção do conceito<sup>79</sup> de Educação do Campo, em oposição ao conceito de Educação Rural e na luta por políticas públicas específicas. Contudo, cada movimento social continua desenvolvendo sua própria proposta, mesmo que buscando aprender com as propostas e experiências uns dos outros e, muitas vezes, construindo experiências conjuntas (o que vem ocorrendo especialmente no âmbito dos movimentos que compõem a Via Campesina<sup>80</sup>). Alguns autores têm criticado isso que consideram como um “resquício corporativista” (MUNARIM, 2006, p. 17); entretanto, é preciso ter presente que a Educação do Campo não se reduz às políticas públicas (ou por enquanto, setoriais), mas articula-se necessariamente a um projeto político, originando as divergências que, ao que nos parece, são legítimas. A Educação do

---

<sup>79</sup> Caldart (2007, p. 69) afirma que “[...] há um acúmulo de práticas, relações e embates que permitem uma abstração que passa a servir de categoria teórica para a análise de cada prática particular, de cada posicionamento diante da realidade a que a Educação do Campo se refere. Trata-se de um conceito novo e em construção na última década”.

<sup>80</sup> Lembremos que outro espaço importante de articulação dos movimentos populares é a Consulta Popular, que envolve também movimentos e organizações do espaço urbano.

Campo se constitui de três momentos (distintos, simultâneos e complementares): primeiro, de denúncia, resistência, lutas; segundo, de práticas e propostas concretas; e terceiro, de projeto, superação, transformação social. Como expressa Caldart (2007, p. 76),

[...] nem sempre são os mesmos sujeitos que se juntam, se articulam, se identificam nos três momentos. E a própria compreensão de cada um pode ser diferente: a denúncia é contra quem? O projeto quer mudar até onde? E às vezes, nas ações concretas é difícil distinguir o que efetivamente projeta futuro e o que são concessões que podem matá-lo.

Por isso examinamos, em nossa pesquisa, a proposta de educação do MST e a Educação do Campo de maneira paralela, embora articulada, buscando, na primeira, elementos que nos pareçam importantes à constituição desta última. A proposta de Educação do MST contribuiu (e contribui) significativamente na proposta da Educação do Campo (embora não se restrinja a ela), mas a Educação do Campo incorpora, em diferentes medidas, outras experiências e propostas diversas, além daquelas do MST.

Dito isso e continuando em nossa investigação, abordamos a questão da relação, a partir da constituição da Educação do Campo no final da década de 1990, entre o Movimento Social – incluído o MST – e o Estado, na luta pela formulação de políticas públicas para a Educação, focalizando-a especialmente no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA.

Uma vez delineados esses diversos aspectos da temática da Educação do Campo, examinamos a proposta do MST quanto à Educação Profissional, destacando os elementos que podem contribuir, em nosso entendimento, à configuração da Educação Profissional do Campo (onde se desenvolve, atualmente, o Diálogo de Saberes), no contexto da constituição de um Projeto Popular de Desenvolvimento para o Campo.

### 3.1. A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO MST

Neste item, faremos um breve resgate histórico da educação no MST<sup>81</sup>, em especial da educação escolar ou formal. Dalmagro (In: MST, 2008c) sistematizou a história da escola no MST, dividindo-a em quatro períodos (sem perder de vista sua relação com a história mais ampla do MST e do desenvolvimento do campo brasileiro), além do que identifica como sendo o “momento atual”.

#### 3.1.1. Primeiro período (1979-1991): constituição da questão escolar

Como vimos no primeiro capítulo, esse foi o período de constituição do MST, como um movimento nacional de luta pela terra. A organização das primeiras ocupações e acampamentos trouxe uma necessidade objetiva que precisava ser enfrentada: a presença de crianças, cujo acesso à escola era sistematicamente dificultado ou mesmo negado. Caldart (2004, p. 238) destaca que a ênfase, nesse período, “[...] esteve na formação do **sujeito de direitos** e na consolidação de uma coletividade para conquistá-los”. A luta por escola (que nesse início era a de 1ª. a 4ª. série) assumiu a mesma forma da luta pela terra: a ocupação. “Ocupar” a escola

[...] significava primeiro organizá-la por conta própria, começar o trabalho e os registros formais já sabidos como obrigatórios, mesmo que em condições materiais precárias, e então iniciar as negociações com os órgãos públicos para a sua legalização<sup>82</sup> (CALDART, 2004, p. 240).

<sup>81</sup> Destacamos a existência de uma considerável produção científica a esse respeito. Souza (2007) por exemplo, identificou mais de uma centena de pesquisas sobre a educação no MST, em programas de pós-graduação, no Brasil.

<sup>82</sup> Num momento posterior, “ocupar a escola” passa a ter um sentido mais amplo, significando “[...] a necessidade da escola ser ocupada (ou deixar-se ocupar) pelos seus próprios sujeitos (educandos, educadores, comunidade), na sua identidade coletiva de Sem Terra, de camponês, de trabalhador do campo, de classe trabalhadora. Ou seja, a ocupação da escola pelo MST precisa ser entendida/trabalhada no sentido ampliado de apropriação da escola pela classe trabalhadora [...]” (MST, 2008a, p. 11).

Essa maneira de organizar a luta por educação se mantém até o momento em que escrevemos (2010), estando presente na história dos acampamentos, assentamentos e centros de formação de todo o país. Uma marca importante foi a constituição de coletivos de educação, a partir dos quais foram-se organizando coletivos estaduais de educação, culminando com a criação do Setor Nacional de Educação, em 1987. O Setor Nacional tem a função de ser um articulador e potencializador das lutas e experiências educacionais existentes e um desencadeador onde o trabalho em educação não tenha surgido espontaneamente (CALDART, 2004).

Também nesse início estava presente a preocupação com a construção de uma “escola diferente”, começando a desenhar-se uma proposta de escola, que viria a consolidar-se no período seguinte.

### **3.1.2. Segundo período (1992-1995): consolidação de uma proposta de escola**

Este foi o período de consolidação e territorialização do MST, que foi se constituindo como uma organização social dentro de um movimento de massas e adquirindo seu atual contorno organizativo. No campo da educação, a produção teórica florescia, constituindo-se

[...] uma proposta de escola, articulada, fundamentada, de construção sistemática. A base de nossa proposta até hoje foi formulada neste período. A grande questão para a escola é como contribuir com o desenvolvimento dos assentamentos para garantir o avanço da Reforma Agrária, por isso a ênfase no trabalho. Aparecem formulados os três objetivos/pilares da escola para o MST: preparação para o trabalho do meio rural, conhecimento científico da realidade e formação de militantes (MST, 2008c, p. 3).

Caldart (2004, p. 249) observa que a formulação dessa proposta adveio de uma ampliação da noção de direito: “não apenas ter acesso à escola, mas também ter o direito de constituí-la como parte da sua identidade: fazer de cada escola conquistada uma **escola do MST**”(grifos no original). A autora observa

que, no processo de elaboração dessa proposta, três foram as fontes principais: a) as experiências que vinham sendo construídas nos diversos estados, bem como as dúvidas trazidas pelos educadores/as; b) o próprio MST, por meio dos objetivos e princípios firmados nos documentos e também dos aprendizados coletivos acumulados em sua trajetória; e c) elementos de teoria pedagógica, a partir do estudo de educadores como Paulo Freire, Krupskaya, Pistrak, Makarenko e José Martí e da contribuição de pedagogos e intelectuais que se participaram nesse processo.

A partir de 1994, a proposta passou a contemplar a educação fundamental como um todo (passando a incluir a educação de 5ª. a 8ª. série), mas, em consonância com o momento vivido pelo conjunto do MST, passou-se a dar mais ênfase à escola do assentamento.

### **3.1.3. Terceiro período (1996-2000): ampliação da escola à educação**

Esse período correspondeu ao ingresso do MST em lutas mais amplas e em aliança com outros movimentos sociais e organizações, inserindo-se no debate de um Projeto Popular para o Brasil: “O MST entra nos debates do conjunto da sociedade e esta passa a debater as questões do Movimento” (MST, 2008c, p. 3). Destacaram-se a formulação dos princípios filosóficos e pedagógicos<sup>83</sup>, em 1996, e a construção da Educação do Campo (desenvolvida no item 3.2), a partir de 1997/1998. O campo de trabalho do Setor de Educação se ampliou, passando a envolver desde a educação infantil até o ensino superior,

---

<sup>83</sup> Princípios filosóficos: 1) educação para a transformação social; 2) educação para o trabalho e a cooperação; 3) educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4) educação com/para valores humanistas e socialistas; e 5) educação como um processo permanente de formação/transformação humana. Princípios pedagógicos: 1) relação entre prática e teoria; 2) combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; 3) a realidade como base da produção do conhecimento; 4) conteúdos formativos socialmente úteis; 5) educação para o trabalho e pelo trabalho; 6) vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7) vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; 8) vínculo orgânico entre educação e cultura; 9) gestão democrática; 10) auto-organização dos/das educandos; 11) criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; 12) atitude e habilidades de pesquisa; e 13) combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 1997b).

além da educação de jovens e adultos, em cursos formais e informais. Este foi um processo contraditório:

Os principais ganhos deste terceiro momento são o de perceber que educação é mais que escola e ao mesmo tempo a escola é um dos espaços educativos que se inserem na perspectiva do Movimento, o de lançar o debate da educação para além do setor de educação. Mas aqui começa a haver uma perda no pensar e acompanhar o trabalho específico da escola. O número de escolas em assentamento fica maior, já não acontece mais um acompanhamento permanente e direto, com correspondente formação de professores, uma das marcas do período anterior (MST, 2008c, p. 3).

Essa ampliação do conceito de educação levou à elaboração da “Pedagogia do Movimento”. Caldart (2004, 2006), buscando interpretar a experiência educacional do MST há vários anos, vem elaborando como possível categoria da teoria pedagógica e social a **Pedagogia do Movimento**, que tem como origem e referência o Movimento Social<sup>84</sup> (ao mesmo tempo como lugar e como sujeito coletivo de formação humana), “[...] onde se constroem circunstâncias sociais privilegiadas de humanização” (CALDART, 2006, p. 138).

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” (CALDART, 2006, p. 141). Sua validade pretende extrapolar a reflexão sobre o MST em particular (embora ele tenha sido seu ponto de partida), afirmando o movimento social como sujeito pedagógico<sup>85</sup>, por meio dos processos políticos, econômicos e socioculturais que compõem sua dinâmica. O Movimento Social constitui-se em sujeito pedagógico na medida em que a coletividade em movimento é educativa e atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a compõem:

---

<sup>84</sup> É importante considerar que nem todos os chamados “movimentos sociais” têm as características constitutivas da Pedagogia do Movimento, que são a luta social e organização coletiva combinadas (CALDART, 2006).

<sup>85</sup> Nas formulações iniciais da Pedagogia do Movimento, Caldart (2001, 2004) afirmava também o “movimento social como princípio educativo”. Em reflexão posterior, ela apresenta uma “[...] nova síntese, que traz a luta social, combinada com a organização coletiva, como matriz formadora constituinte do Movimento Social como sujeito pedagógico e que integra, com outras matrizes, a práxis (social) como princípio educativo” (CALDART, 2006, p.141). Além da luta social, são também expressões históricas da práxis o trabalho e a cultura.

Sujeitos que enraizados em uma coletividade portadora de futuro, vão transformando e se transformando à medida que constroem aprendizados humanos importantes como o de tomar posição, fazer escolhas coletivas, enfrentar conflitos, lidar com o inusitado, provocar o inusitado; aprendem a ter projeto, a pensar e a agir através de estratégias e táticas, a exercitar permanentemente a relação entre teoria e prática (CALDART, 2006, p. 140).

A Pedagogia do Movimento afirma que o ser humano se forma na tensão entre conformação social/transformação social. A participação em processos de transformação social (que envolvem contradições e conflitos) é particularmente educativa, conformando uma verdadeira “pedagogia da luta”, que ajuda a construir uma visão de mundo em que nada é impossível de mudar e ensina que a história é obra de sujeitos coletivos e não de indivíduos.

Para os movimentos sociais, a escola é uma mediação importante na construção de seu projeto político e educativo, mas é preciso ter presente que

[...] esta mediação implica em incluir a escola naquele exercício pedagógico de compreender os aprendizados humanos produzidos na vivência da luta social e da organização coletiva e incorporá-los na reflexão pedagógica específica da educação escolar (CALDART, 2006, p. 146).

Não se deixa de reconhecer a especificidade da tarefa formadora da escola. Entretanto, a escola passa a integrar um processo de educação mais amplo, entendido como formação humana, em que o Movimento Social precisa reconhecer-se como pedagogo coletivo.

#### **3.1.4. Quarto período (2001-2006): massificação e crise da escola**

Como procuramos evidenciar no capítulo anterior, nesse período evidenciou-se a mundialização da questão agrária, opondo o grande capital internacionalizado, em aliança com outros setores (sob a denominação de agronegócio), aos camponeses (em sentido amplo) e suas organizações nacionais e internacionais (como a Via Campesina), num enfrentamento mais acirrado. Os efeitos de mais de uma década de políticas neoliberais foram tornando-se cada vez mais evidentes, não sendo revertidos com a eleição do

governo Lula. O MST ampliou ainda mais suas lutas e sua concepção de Reforma Agrária.

Especificamente no campo da educação,

[...] é o período do lema “Todas e todos Sem Terra estudando!”, com fortalecimento da dimensão do estudo no conjunto do Movimento. Estudo em sentido amplo, que está para além da escolarização, mas se liga a ela na busca do estudo sistemático, da leitura e escrita, organização do pensamento... [...] A discussão feita pela Coordenação Nacional em 2005 sinaliza uma disposição de que a educação seja assumida pelo conjunto (MST, 2008c, p. 4).

Ampliou-se, ainda mais, o número e a variedade de cursos oferecidos, em parceria com instituições públicas diversas e com o apoio de convênios governamentais. As Escolas Itinerantes foram reconhecidas em diversos estados<sup>86</sup>.

Entretanto, o rápido crescimento implicou num certo distanciamento, identificado como uma crise do setor de educação: “[...] percebemos que o setor já não conhece a realidade das escolas, especialmente as dos assentamentos” (MST, 2008c, p. 4). Nos documentos, a crise da escola no MST é também relacionada à crise da escola em geral (ou desta forma histórica de escola), em função do acirramento das contradições do sistema capital e, em específico, às dificuldades enfrentadas na organização (e na produção) dos assentamentos.

### **3.1.5. Alguns elementos sobre o período atual (2006-2009)**

A crise identificada no período anterior tem conduzido à busca por um retorno à escola de assentamento e, também, à retomada do debate acerca do papel da escola para o MST. Nesse movimento, a educação de nível médio tem recebido maior atenção (e também sua articulação com a educação profissional). Mesmo reconhecendo-se as muitas dificuldades e os limites existentes, há iniciativas importantes que procuram aproximar as escolas dos propósitos do MST (MST, 2008c).

---

<sup>86</sup> Trataremos em específico das Escolas Itinerantes mais adiante.

Após essa breve retomada histórica, nossa investigação se amplia para além do MST. Como vimos, em meados da década de 1990, o MST havia construído os principais fundamentos de sua proposta de educação (os Princípios da Educação do MST, que datam de 1996) e o Setor de Educação havia consolidado sua organicidade. As frentes de atuação se haviam ampliado bastante, envolvendo diversos níveis e modalidades de ensino. Foi nesse contexto que, em 1997, o MST organizou o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária-ENERA, em Brasília, reunindo cerca de 700 participantes. Esse evento deu maior visibilidade à proposta de educação do MST no conjunto da sociedade e, a partir dele, o Movimento começou a ser desafiado a pensar sobre a educação no meio rural como um todo. Lembremos que isso se deu no contexto da ampliação das propostas políticas do MST, que foram amadurecendo, no mesmo período, em direção à construção de um Projeto Popular para o Brasil, de que a Reforma Agrária fosse um dos aspectos. Foi assim que o MST articulou parceiros importantes, para dar início a um movimento nacional por uma Educação do Campo, de que tratamos a seguir.

### 3.2 MAPEANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nesse item, buscamos oferecer, de maneira sucinta, um panorama geral da Educação do Campo, sem a pretensão de realizar uma revisão exaustiva sobre o assunto, visto existir considerável literatura a respeito. Dessa maneira, investigamos inicialmente quem são os sujeitos do campo, bem como os sujeitos coletivos que os representam, para compreender a especificidade da Educação do Campo e reconstruir, de forma breve, sua trajetória. Finalmente, procurando trazer um pouco da legislação pertinente, elencamos três grandes conquistas da Educação do Campo que se encontram “na letra da lei”.

### 3.2.1. O campo e seus sujeitos

A materialidade de origem da Educação do Campo está ancorada no desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro, conforme estudamos no primeiro capítulo. Além disso, ela é produto também da luta de classes no campo, que possibilita a recriação do campesinato.

No documento “Por uma Educação do Campo: Declaração 2002” (produzido durante o Seminário Nacional por uma Educação do Campo<sup>87</sup>), consta que

No campo existem milhões de brasileiras e brasileiros [...] que vivem e trabalham no campo, como: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóias-frias, entre outros<sup>88</sup>. (In: KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 11).

Esses povos do campo possuem uma identidade cultural própria, que tem raízes na sua maneira de viver e trabalhar, enfim, uma “[...] cultura que se produz através de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 1998, p. 17). Mas não é só. A própria dicotomia campo-cidade vem sendo posta em questão. A interiorização da agroindústria, o crescimento no campo do trabalho em ocupações não-rurais, contingentes importantes de pessoas que trabalham no campo mas vivem na cidade (e vice-versa), por exemplo, expressam a complexa relação entre o rural e o urbano. Além disso, há que se reconhecer que “a maioria das sedes dos pequenos

---

<sup>87</sup> Evento promovido pela Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, integrada então, além do MST, por representantes da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil-CNBB, Universidade de Brasília-UnB, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura-UNESCO e Fundo das Nações Unidas para a Infância-UNICEF. O seminário foi realizado em novembro de 2002, em Brasília, contando com a participação de mais de uma dezena de movimentos e organizações sociais. Ver Kolling, Cerioli e Caldart (2002).

<sup>88</sup> Essas denominações podem parecer confundir-se umas com as outras, mas a intenção dos participantes do seminário era justamente chamar a atenção para a diversidade de sujeitos sociais existentes no campo, para além das estatísticas com que habitualmente o tema é retratado.

municípios é rural, pois sua população vive direta e indiretamente da produção do campo”<sup>89</sup> (KOLLING;CERIOLI; CALDART, 2002, p. 11).

Esses sujeitos têm sido sistematicamente privados de direitos, ao longo de toda a história de nosso país. Dados oficiais<sup>90</sup> dão conta de que, na área rural, existe oferta apenas para o atendimento de 24,9% das crianças de 4 a 6 anos, e de 4,5% dos jovens de 15 a 17 anos. Em decorrência dessa dificuldade, apenas 66% dos jovens do campo, nessa idade, freqüentam a escola, sendo que desse total, apenas 12,9% estão no ensino médio, nível adequado à faixa etária. De modo geral, enquanto na área urbana 50% das crianças que freqüentam a escola estão com atraso escolar, na área rural esse contingente é ainda maior: 72% dos alunos (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 15).

Quanto aos professores, eles são, em sua grande maioria, os menos qualificados e os que recebem os menores salários, comparativamente aos professores que trabalham na zona urbana. Há ainda a precariedade da infraestrutura, retratada no quadro 2.

Quadro 2: Precariedade na infra-estrutura das escolas do campo.

<b>Nível</b>	<b>Item ausente</b>	<b>Percentual de alunos</b>
Ensino fundamental de 1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup> série	energia elétrica	27,7%
	biblioteca	90,1%
Ensino fundamental de 5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> série	biblioteca	65,7%
	laboratório de ciências	95,5%
Ensino médio	biblioteca	35,4%
	laboratório de ciências	75,3%

Fonte: MEC/INEP; In: RAMOS; MOREIRA; SANTOS (2004, p. 25). Dados organizados por mim.

<sup>89</sup> É preciso fazer uma pequena ressalva a respeito das estatísticas oficiais sobre a distribuição da população em rural e urbana no Brasil. De acordo com Veiga (2004), a adoção de um único critério, meramente administrativo - toda sede de município é cidade - distorce a realidade, apresentando falsamente o país como recordista mundial em número de cidades: 5.507, de acordo com o Censo Demográfico de 2000, embora 90 dessas “cidades” tenham menos de 500 habitantes e, a menor delas, apenas 18 (isso mesmo, dezoito)! Esse critério extremamente simplificador permanece o mesmo desde 1938 (ditadura Vargas), não encontrando paralelo em outros países. Para Veiga (2004, p. 28), “é impróprio chamar de cidades as sedes dos mais de 4,5 mil municípios rurais. Ou, no limite, dos 4,3 mil municípios rurais cujas sedes têm menos de 20 mil habitantes”. É preciso considerar essa constatação com cuidado, para não alimentar ainda mais a (falsa) dicotomia entre rural e urbano, em que o primeiro seja sinônimo de atraso e precariedade, em oposição ao segundo. Entretanto, tal discussão pode chamar a atenção para a necessidade de mais investimento em políticas públicas adequadas ao campo.

<sup>90</sup> As autoras do estudo citado cruzam dados do Censo Demográfico 2000 e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-PNAD de 2001 (IBGE), com dados do MEC/INEP.

Edla Soares, no parecer 36/2001, sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, registra o tratamento periférico dado pela maioria dos textos constitucionais à educação escolar do campo<sup>91</sup> (BRASIL, 2004a). Ora, se o mote da universalização da educação básica está relacionado às demandas da produção capitalista por uma qualificação mínima, “não sendo um requisito para o trabalho rural e, nesse caso, indispensável para a reprodução do capital, a educação rural é negligenciada” (BESERRA, DAMASCENO, 2004). Não se necessita de escola para o “manejo da enxada”.

Com a emergência dos movimentos sociais populares do campo e de suas lutas, a questão do desenvolvimento do campo e da educação rural será recolocada em outras bases. Os Movimentos Sociais Populares do Campo se organizam, no Brasil, a partir da década de 1940, com o processo de redemocratização. São desse período as diversas lutas dos posseiros, as greves dos assalariados, as Ligas Camponesas, as Uniões de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil-ULTABs, o Movimento dos Agricultores Sem Terra-MASTER e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura-CONTAG<sup>92</sup>. Muitas organizações e movimentos contavam com o apoio do Partido Comunista Brasileiro-PCB (STÉDILE; FERNANDES, 1999). O golpe militar, em março de 1964, vem interromper esse movimento de generalização de lutas no campo. As organizações são desmanteladas e seus dirigentes perseguidos, embora a tensão continuasse.

Entre o final da década de 1970 e início da década de 1980, com o lento processo de abertura política, vamos assistir à retomada das lutas da classe trabalhadora. A criação, em 1975, da Comissão Pastoral da Terra-CPT<sup>93</sup>, ligada à Igreja Católica (bem como a Teologia da Libertação, as Comunidades Eclesiais de Base e também a Igreja Luterana) contribuiu de maneira decisiva para o renascimento do movimento no campo. É nesse período que surge o MST, criado formalmente em 1984.

---

<sup>91</sup> A educação do campo não foi sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891.

<sup>92</sup> Os anos 1960 foram ricos em experiências de educação popular: o Movimento de Cultura Popular, vinculado à prefeitura do Recife; os Centro Populares de Cultura, da União Nacional dos Estudantes; e o Movimento de Educação de Base, dentre outros (este último mais voltado à população camponesa), além de movimentos ligados à Igreja Católica. Ver Silva (2006).

<sup>93</sup> Ver o sítio //www.cpt.org.br/, para esclarecimentos.

A partir de 1985 até o final dos anos 1990, assistiu-se a um crescimento generalizado dos Movimentos organizados no campo: surgiram o Conselho Nacional dos Seringueiros-CNS (1985), o Movimento dos Atingidos por Barragens-MAB (1991), o Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu-MIQCB (1991), o Movimento dos Pequenos Agricultores-MPA (1996), o Movimento das Mulheres Camponesas-MMC<sup>94</sup> e a Via Campesina (1993), entre muitos outros (destacando-se os Movimentos Indígenas). Todos esses movimentos não surgiram ao acaso, mas a partir de pressões objetivas da situação sócio-econômica dos trabalhadores no campo, como resultado da “modernização conservadora”:

A quase totalidade dos movimentos populares rurais atuais no Brasil surgiu como resistência a um processo econômico e político que provocou a rápida modernização da agricultura. Os problemas vividos pela maioria da população rural, em particular os trabalhadores assalariados, os camponeses e suas famílias, [...] não são devidos à ‘falta’ de desenvolvimento, mas, pelo contrário, ao ‘sucesso’ do modelo modernizador (GRZYBOWSKI, 1994, 290).

Destacamos o papel organizativo da Via Campesina, também surgida nesse período (bem como da mundialização da questão agrária), na revalorização do camponês e de sua cultura, bem como na ampliação do conceito de campesinato, que passa a abarcar diferentes trabalhadores e povos do campo (conforme vimos no capítulo anterior).

É nesse contexto que se constituiu, em fins da década de 1990, um movimento nacional de Educação do Campo no Brasil, tendo por sujeitos as organizações e movimentos sociais populares do campo e caracterizando-se “[...] como um movimento de cunho sócio-político e, ao mesmo tempo, de certa renovação pedagógica” (MUNARIM, 2008, p. 2).

### **3.2.2. Educação do Campo X Educação Rural**

Desde o início, o movimento nacional de Educação do Campo decidiu

---

<sup>94</sup> Composto pela CPT, MST, MAB, MPA e Pastoral da Juventude Rural-PJR.

[...] utilizar a expressão campo, e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir [...] uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que vivem hoje e tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 1998, p. 9).

Essa mudança de nomenclatura, para “Educação do Campo” ao invés de “Educação Rural”, é cheia de significados. A Educação Rural identifica-se historicamente com as iniciativas do Estado em organizar a educação para os trabalhadores do campo de acordo com os interesses do capital, caracterizando-se pela marginalização dessa população e pelo caráter de política compensatória, de abafar os conflitos resultantes da contradição de classe no meio rural.

A Educação do Campo se organiza então como denúncia dessa situação, a partir de um processo de luta social, de reflexão coletiva e de práticas educativas coladas às lutas dos Movimentos Sociais do campo, onde a educação é parte de um projeto político e social maior: “Antes (ou junto) de uma concepção de educação, ela é uma concepção de campo” (CALDART, 2005, p. 25), que não pode ser aquela da agricultura capitalista expressa hoje no agronegócio (que nada mais é senão o domínio da agricultura pelas empresas transnacionais e pelo capital financeiro). “Não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele” (CALDART, 2003, p. 64).

Por isso, a Educação do Campo, em todos os seus níveis e modalidades, se vincula diretamente ao desenvolvimento do **território camponês**, pensado a partir dos seus próprios sujeitos, encarados como protagonistas: é por isso **do** campo e não **para** o povo do campo. “**No**: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. **Do**: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2005, p. 27, grifos no original). Isso contrasta frontalmente com a concepção tradicional que enxerga o campo como lugar do atraso, e seus sujeitos como inferiores, incapazes ou “coitadinhos”. Esse protagonismo caracterizou toda a trajetória do movimento nacional por uma Educação do Campo, desde seu nascimento.

E é também uma proposta de educação **no** Campo, no sentido de que os sujeitos do campo são sujeitos de direitos e têm direito a serem educados no lugar onde vivem. Não é mais possível aceitar que se obriguem esses sujeitos a saírem do campo para estudar<sup>95</sup>. Num outro sentido, historicamente se estuda para sair do campo, porque o campo é identificado como local de poucas oportunidades e de privação de direitos. Entretanto, é preciso reconhecer que o campo não é “naturalmente” assim, mas que isso decorre de condicionantes econômicos e políticos – de ações humanas, em última instância, e que, portanto, podem ser modificadas. Não há nenhuma “inexorabilidade”.

Entretanto, a Educação do Campo não pode restringir as possibilidades de seus sujeitos, destinando-os a permanecerem obrigatoriamente onde estão, independentemente de sua vontade. É preciso superar

[...] a falsa antinomia entre preparar, principalmente a juventude, para ficar ou para sair do campo. A educação não deve ser pensada como definidora dessa questão, porque de fato não é. Ficar ou sair não é algo a ser julgado como bom ou ruim em si mesmo. É preciso que se eduque os trabalhadores do campo para que tenham condições de escolha; e para que ficando ou saindo possam ajudar na construção de um projeto social com mais dignidade e justiça para todos (ITERRA, 2007a, p. 13).

Não se trata de uma afirmação de localismos, mas da luta por uma educação que respeite a identidade e a história de seus sujeitos, que considere a existência, no campo, de uma realidade social, política, econômica, cultural e organizativa complexa, onde a

[...] diversidade de coletivos humanos apresenta formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciência, tecnologias, valores, culturas... A educação desses diferentes grupos tem especificidades que devem ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas e no projeto político-pedagógico da Educação do Campo, como **por exemplo, a pedagogia da alternância** (II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p.5-6, grifo nosso).

---

<sup>95</sup> Do total de alunos residentes no campo e atendidos pelo transporte escolar público, apenas 33% são transportados para escolas rurais, sendo o restante transportado para as escolas urbanas (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004). Especificamente nos assentamentos de reforma agrária, de um total de 1.500 escolas existentes, em torno de 200 oferecem ensino fundamental completo, e pouco mais de 20 oferecem o ensino médio (MST, 2004b).

O regime de alternância é uma pré-condição da educação profissional do campo, uma vez que esses cursos, por serem ainda em número bastante reduzido, proporcionalmente à demanda, costumam reunir estudantes de localidades, regiões e até mesmo estados diferentes. Para que essas pessoas não sejam obrigadas a abandonar suas comunidades de origem, os cursos precisam alternar períodos na escola - o Tempo-Escola, e períodos com atividades orientadas<sup>96</sup> nas comunidades – o Tempo-Comunidade. A alternância é também fundamental para que os educandos não percam suas “raízes”, sua inserção na vida e nos problemas das comunidades, bem como no movimento social ao qual pertencem.

### 3.2.3. Constituição e trajetória da Educação do Campo

Lembremos, inicialmente, que a luta por uma Educação do Campo não se deu isolada de outras lutas, ocorridas em nosso país na década de 1990. Munarim (2008) contextualiza o nascimento da Educação do Campo também no cenário das amplas lutas do “Movimento Docente” por educação pública, gratuita, de qualidade e para todos, que culminou (para o bem e para o mal) em 1996 com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei 9.394/96). Estas lutas ajudaram a criar condições favoráveis para a renovação da Educação Rural, que foi protagonizada, entretanto, pelos seus próprios sujeitos.

Como observamos anteriormente, a Educação do Campo foi gestada nas lutas e nos trabalhos dos movimentos sociais populares do campo, em meados da década de 1990. Pode-se considerar, como um marco histórico de sua constituição, o **I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária-ENERA**, ocorrido em Brasília, em julho de 1997, com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância-UNICEF e da Universidade de Brasília-UnB. Em seu documento final – o “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma

---

<sup>96</sup> Como pesquisas (de campo e bibliográficas), leituras, diagnósticos, relatórios, experimentações, estágios, entre outros. Poderíamos, talvez, dizer que se trata de um tempo “semi-presencial”, em que as atividades do curso continuam sendo desenvolvidas pelos educandos, a partir de um plano organizado pelos educadores. Retornamos a esse assunto no próximo capítulo.

Agrária ao Povo Brasileiro”, encontramos os elementos centrais do que viria a ser a Educação do Campo:

Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa (In: CALDART, 2003, p. 81).

Foi também no I ENERA que surgiu a idéia de uma conferência nacional: de fato, a **I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo** foi realizada no ano seguinte, em julho de 1998, em Luziânia-GO, promovida pelo MST em parceria com a UnB, o UNICEF, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil-CNBB e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO. A Conferência não foi um evento isolado, mas “[...] um ‘momento’ processual amplo de articulação política e elaboração de idéias” (MUNARIM, 2008, p. 3), tendo sido precedida de intensos debates preparatórios, nos seminários estaduais, resultando em diversos desdobramentos. Convém lembrar que 1997 havia sido também o ano da Marcha Nacional do MST a Brasília e da Conferência de Itaici, que deram origem ao Movimento Consulta Popular e aos debates e articulações em torno de um Projeto Popular para o Brasil.

Percebendo a necessidade de dar continuidade ao processo, as organizações envolvidas constituíram a **Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo**, com sede em Brasília, que desenvolveu diversas iniciativas: a publicação de uma coleção de cadernos sobre a Educação do Campo, o acompanhamento no Congresso Nacional à tramitação do Plano Nacional de Educação-PNE, o estímulo à realização de seminários estaduais e regionais e a realização de seminários nacionais (MUNARIM, 2008).

Se as reivindicações inicialmente se restringiam à Educação Básica, aos poucos, “[...] com a ação da Articulação Nacional, essa perspectiva vai mudar, ampliando o horizonte para todos os níveis e modalidades de educação, escolar e não-escolar” (MUNARIM, 2008, p. 4). Esta mudança se explicita mais claramente a partir do **Seminário Nacional por uma Educação do Campo**, realizado em Brasília, em novembro de 2002. Neste evento se ampliaram também os movimentos sociais participantes: MST, MAB, MPA, CPT, Movimento das

Mulheres Trabalhadoras Rurais-MMTR, Movimentos Indígenas, Conselho Indigenista Missionário-CIMI, Comunidades Quilombolas, Pastoral da Juventude Rural-PJR, Escolas-Família Agrícolas-EFAs, Movimento de Organização Comunitária, Confederação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura-CONTAG, entre outros, além de representantes de universidades e diversos órgãos públicos (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

Nesse período se constituíram **Articulações Estaduais**, que também realizaram conferências e seminários (como por exemplo, a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo).

Em agosto de 2004, realizou-se a **II Conferência Nacional por uma Educação do Campo**, em Luziânia-GO, com o significativo lema “Por uma Política Pública de Educação do Campo”. O texto-base que subsidiou as discussões apresenta de forma clara os objetivos da Conferência:

O que esta Conferência pretende significar nessa história tensa e fecunda de construção da Educação do Campo? Esta Conferência pretende que todo esse processo seja reconhecido politicamente pelo Estado e pelos Governos. Que a Educação do Campo seja assumida como Política Pública de maneira mais explícita. Que as Secretarias que têm escolas no campo sejam apoiadas em seus esforços. Que os órgãos públicos responsáveis pela educação em nosso país se façam mais presentes reconhecendo a dívida social, cultural e educativa que tem para com os diversos sujeitos que trabalham e vivem no campo e na floresta (II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 4)

Nascida de práticas locais, comunitárias, a Educação do Campo foi se conformando cada vez mais como uma luta por políticas públicas, como única maneira de garantir a universalização da educação no campo: “[...] agimos para provocar o Estado a agir; construímos e pressionamos políticas públicas para a população do campo” (MST, 2004, p. 12).

Na tensa e complexa relação com o Estado, o movimento nacional da Educação do Campo logrou, por meio de uma mobilização permanente, importantes conquistas.

### 3.2.4. As conquistas da Educação do Campo na “letra da Lei”

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), em seu artigo 28, estabelece que:

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

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

É preciso considerar que esses incisos carregam uma ambigüidade que reflete os interesses contraditórios existentes no campo. De um lado, essa possibilidade de adaptação vem atender, com eficiência, à demanda das empresas capitalistas agrícolas na exploração do trabalho infantil<sup>97</sup>. Entretanto, mediante a luta dos movimentos sociais, esse reconhecimento da especificidade da educação do campo na LDB abriu também a possibilidade de adequar a legislação educacional para que as diversas experiências construídas fossem reconhecidas e legalmente respaldadas.

Destacamos a seguir, a título ilustrativo, três importantes conquistas do movimento nacional Por uma Educação do Campo, que se transformaram em legislação específica.

#### 3.2.4.1. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária foi criado a partir das discussões, havidas durante o I ENERA, em 1997, entre os movimentos sociais e as universidades, tendo sido criado oficialmente em abril de 1998 pela Portaria 10/98 do então existente Ministério Extraordinário de Política Fundiária. “O PRONERA é o executor das práticas e das reflexões teóricas da Educação do

<sup>97</sup> Ver, por exemplo, CECILIO, Maria Aparecida. **Lavrar e brincar**: o trabalho precoce e as conseqüências para o desenvolvimento. Maringá: Massoni, 2004.

Campo (no âmbito do INCRA)” (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO, 2004, p. 13), embora disponha de recursos limitados e tenha sido ameaçado de extinção por diversas vezes.

Seu público-alvo são jovens e adultos das áreas de reforma agrária, da alfabetização ao ensino superior. Para se ter uma idéia de sua abrangência, de 1998 a 2007, o PRONERA atingiu cerca de 500 mil trabalhadores e trabalhadoras rurais assentados e acampados, seja em cursos de alfabetização, escolarização, capacitação ou graduação, em parceria com instituições públicas de ensino, federais e estaduais (SANTOS, 2008, p. 97).

Na avaliação de Andrade e Di Pierro (2004, p. 80), “a expansão do atendimento [...] tem sido limitada pela escassez e descontinuidade dos recursos financeiros atribuídos pelo Governo Federal ao Programa, que não conquistou ainda o *status* de política prioritária, permanente e continuada”. Essa tem sido também a avaliação dos movimentos sociais, que participaram do III Seminário Nacional do PRONERA, realizado em 2007 pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário-MDA. Mesmo reconhecendo inúmeros avanços proporcionados pelo programa, uma das conclusões dos participantes do evento foi que ainda permanece como desafio “Lutar pelo reconhecimento da Educação do Campo como uma política de Estado permanente e não uma política de governo”. (SANTOS, 2008, p. 104).

No item 3.3, nos dedicamos mais atentamente ao estudo da relação entre a Educação do Campo e o Estado, retomando e ampliando a análise do Programa.

#### 3.2.4.2. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

Criadas por Resolução do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº.01/2002), a partir do Parecer CNE/CEB nº. 36/2001, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo destinam-se a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais, nas diversas modalidades existentes

(Educação Básica e Profissional de Nível Técnico). Sua elaboração deu-se com a efetiva participação das organizações e movimentos sociais que compunham então a “Articulação Nacional”.

As Diretrizes estabelecem, por exemplo, que “as demandas dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais” (Art. 9º, In: KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 58), reconhecendo assim o protagonismo dos sujeitos do campo; o que também é reforçado nos artigos seguintes, que incluem a comunidade local e os movimentos sociais como partícipes da gestão democrática da escola (Art. 10º e 11º).

A efetiva implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo está na dependência da luta organizada dos movimentos, em cada estado. No Paraná, por exemplo, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo foram lançadas em 2006, como parte integrante das Diretrizes Curriculares da rede pública de Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2006).

#### 3.2.4.3. Percorrendo o itinerário do acampamento: a Escola Itinerante

Escola “Itinerante” é aquela que “[...] acompanha o itinerário do acampamento<sup>98</sup> até o momento em que as famílias acampadas chegam à conquista da terra, ao assentamento” (MST, 2004b, p. 43). Ela foi criada a partir da necessidade de garantir para as crianças dos acampamentos o direito à escolarização.

A primeira experiência ocorreu no Rio Grande do Sul, onde a proposta surgiu durante o II Congresso Infanto-Juvenil do MST, em 1995, “[...] que entre

---

<sup>98</sup> Enquanto o assentamento é a terra legalmente destinada à Reforma Agrária, através da desapropriação ou compra pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA, o acampamento é ainda o processo de luta, de enfrentamento, em que os sem-terra ocupam, de maneira organizada, um latifúndio ou a beira de uma estrada, para chamar a atenção da sociedade e pressionar as autoridades a realizarem a Reforma Agrária.

outros temas estudou o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente. Este estudo fomentou o debate que resultou na proposta de lutar para a legalização das escolas dos acampamentos” (MST, 2004b, p. 41). Em 1996, o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul aprovou o Parecer n. 1313/96, com o nome “Experiência Pedagógica – Escola Itinerante”, inicialmente por um período de dois anos. O êxito dessa experiência possibilitou a aprovação da Escola Itinerante também nos estados de Santa Catarina, Goiás, Alagoas, Piauí, Pernambuco, e Paraná (MST REALIZA..., 2008).

Trata-se de uma escola pública, que pode oferecer desde a educação infantil até o ensino médio e profissionalizante, incluindo também a Educação de Jovens e Adultos. A Escola Itinerante funciona no acampamento, muitas vezes com uma estrutura improvisada. É apoiada por uma Escola-Base (normalmente a escola de um assentamento), que é responsável por acompanhar e dar suporte legal à vida escolar dos alunos; incluir os professores no seu corpo administrativo-financeiro; e administrar a verba em benefício da Escola Itinerante. Uma Escola-Base pode apoiar diversas Escolas Itinerantes geograficamente próximas.

Cabe ressaltar ainda que as Escolas Itinerantes têm um projeto político-pedagógico diferenciado, baseado nos “Princípios da Educação no MST” (MST, 2008a), dentre os quais destacamos: educação para a transformação social; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; educação para o trabalho e a cooperação; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos, econômicos e culturais; gestão democrática; auto-organização dos educandos; formação permanente dos educadores/as.

Como se pode depreender do acima exposto, trata-se de uma escola bastante particular. Mas, como bem disse Miguel Arroyo (In: MST, 2008a, p. 71): “O que nos deve preocupar, e o que nos deve espantar não é a Escola Itinerante. O que nos deve espantar, é que haja coletivos, imensos coletivos, que tenham que ser itinerantes porque lhes negaram o direito à terra”. É talvez na Escola Itinerante que a radicalidade da Educação do Campo se materializa com mais força, pela estreita vinculação ao movimento social.

Essas foram as conquistas da Educação do Campo na legislação brasileira que consideramos mais importantes. Seu estudo suscita a seguinte questão:

como se dá a relação entre o Movimento Social e o Estado, na disputa pela formulação de políticas públicas para a educação? É o que buscamos investigar no próximo item.

### 3.3. EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS<sup>99</sup>

Como vimos no item anterior, no final da década de 1990, com a constituição de um movimento nacional por uma Educação do Campo, assistimos no Brasil à emergência de novos sujeitos sociais na disputa pela formulação de políticas públicas: os Movimentos Sociais Populares do Campo, destacando-se entre eles o MST. Houve avanços e desafios da relação entre Movimento Social e Estado<sup>100</sup>, na luta pela formulação de políticas públicas para a educação, especialmente no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. Isso ocorreu no contexto da reforma da educação, implementada no Brasil como parte da reforma do aparelho do Estado, durante a década de 1990. A partir dessa abordagem, que não tem sido a mais usual, intencionamos delimitar conceitos que se prestam a interpretações ambíguas. Nossas fontes são as publicações recentes da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo (2007), documentos oficiais e pesquisas recentes sobre a realidade da educação no campo e nos assentamentos de reforma agrária<sup>101</sup>.

---

<sup>99</sup> A existência ou não de políticas públicas para a educação brasileira é um tema controverso. No Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional-GEPPGE, da UEM, a compreensão é de que as políticas existentes para a educação, no Brasil, não passam de políticas sociais (ver também Saviani, 2007). Feita essa consideração, optamos por manter a denominação de políticas públicas, uma vez que essa é a denominação encontrada em todos os documentos da Educação do Campo consultados. Procuramos explicitar a Educação do Campo como um processo envolvendo **a luta e a disputa permanentes** pela formulação e implementação de políticas públicas para a educação, o que, em nossa maneira de pensar, envolve a compreensão de que ainda não são, efetivamente, políticas públicas.

<sup>100</sup> É bom ter presente que o Estado em questão é o Estado burguês, o que não quer dizer tratá-lo como um simples reflexo da dominância de relações de produção capitalistas. Na conceituação elaborada por Saes (1998, p. 22), o Estado burguês é um tipo particular de Estado, que "[...] **corresponde** a um tipo particular de relações de produção – capitalistas – na medida em que só uma estrutura jurídico-política **específica** torna possível a **reprodução** das relações de produção capitalistas" (grifos no original).

<sup>101</sup> Sobre a concepção de Reforma Agrária do MST, tratamos no primeiro capítulo, no item 2.4.4.1.

Inicialmente, tratamos da relação entre direitos, políticas públicas e uma determinada concepção de democracia, explicitando as contradições dessa relação no campo brasileiro, especialmente com a constituição da Educação do Campo. Num segundo momento, abordamos a resignificação do conceito de sociedade civil organizada no contexto das transformações recentes ocorridas no modo de produção capitalista, buscando situar o MST e o movimento de Educação do Campo em relação às formas de participação política estimuladas pelo projeto neoliberal. Em seguida, buscamos situar o trabalho educativo do MST no controvertido debate acerca da educação pública não-estatal. Finalmente, discutimos o protagonismo dos sujeitos do campo na Educação do Campo, apontando limites e contradições, especialmente no âmbito do PRONERA.

### **3.3.1. Direitos e políticas públicas**

Fazendo uma retrospectiva histórica da tradição democrática como instituição de direitos fundamentais, Chauí (2006) explica que a mera declaração de um direito não o institui concretamente, mas abre campo à criação desse direito pela práxis humana. Ser cidadão é ser sujeito de direitos, inclusive de lutar para exigir direitos. A noção de direitos está, portanto, intimamente ligada às lutas sociais; não havendo condições materiais para sua efetivação, “direitos” não passam de mera formalidade jurídica e, nesse caso, a democracia é apenas formal.

Coutinho (2002, p. 17), partindo de Lukács, chama a atenção para o entendimento da democracia como um processo, e não como um estado. Processo “[...] que se expressa, essencialmente, numa crescente socialização da participação política”. A concentração de um grande número de trabalhadores nas fábricas, sob as mesmas condições de trabalho, desde a revolução industrial até o fordismo, contraditoriamente favoreceu a organização da classe trabalhadora, permitindo a tomada de consciência dos interesses de classe, mesmo que restrita a níveis econômicos-corporativos. A organização e a luta dos trabalhadores progressivamente impôs, aos regimes liberais (originariamente anti-

democráticos), a incorporação de determinados direitos políticos e sociais, num processo tenso e contraditório: “Mas esse processo de crescente democratização, de socialização da política, choca-se com a apropriação privada dos mecanismos de poder” (COUTINHO, 2002, p. 17).

A efetivação dos direitos, nos regimes liberal-democráticos, dá-se por meio das políticas públicas. As políticas públicas representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o “Estado em ação”<sup>102</sup>. Gostaríamos de chamar a atenção de que a relação entre políticas públicas e direitos é também contraditória. As políticas de crédito e de assistência técnica para o campo, por exemplo, constituíram-se historicamente como mecanismos que levaram (e ainda levam) os camponeses à perda do direito à terra. De outro lado, os direitos de populações marginalizadas são reconhecidos apenas de maneira limitada (ainda que subliminarmente), levando à injustificada ausência de políticas públicas. Nesse sentido, Arroyo (2006) destaca que a infância no campo é efetivamente reconhecida como tempo de direitos apenas entre os sete e dez anos, aproximadamente. Por isso não há esforços para a implementação da educação infantil no campo, e a educação é extremamente precária além da 4ª. série do ensino fundamental, devido à inserção precoce das crianças e adolescentes do campo no mundo do trabalho. Andrade e Di Pierro (2004, p. 21) sintetizam a base material dessa limitação:

As múltiplas barreiras de acesso da população do campo à educação escolar de qualidade só podem ser interpretadas como parte do quadro mais amplo de exclusão social associado à extrema concentração da propriedade fundiária, legadas por uma história de séculos de escravidão, ocupação de territórios indígenas e predomínio de uma economia agrícola comandada pela monocultura de exportação organizada no latifúndio. A persistência dessa situação ao longo do tempo e a naturalidade com que a sociedade e as instituições públicas encaram-na sustentam-se no imaginário coletivo que concebe o campo como espaço prosaico do atraso, desprovido de perspectivas de futuro, cujo destino inexorável é ceder lugar à modernidade associada à vida urbana. Essa concepção estigmatiza os habitantes das zonas rurais como matutos, cujo destino miserável prescindiria de uma formação de qualidade, legitimando a violação dos direitos de

---

<sup>102</sup>Utiliza-se aqui a conceituação proposta pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Amélia Kimiko Noma, na disciplina “Políticas Educacionais Públicas no Brasil”, do Programa de pós-graduação em Educação da UEM, no segundo semestre de 2008.

cidadania materializada na ausência de políticas e serviços públicos ou em sua oferta insuficiente e inadequada.

Os atuais movimentos sociais do campo, surgidos a partir do final da década de 1970<sup>103</sup>, insurgem-se contra esta situação de privação de direitos no campo e constituem-se, no final dos anos 1990, em renovados espaços de construção da consciência do direito a ter direitos, passando a disputar na sociedade a elaboração de políticas públicas, especialmente para a educação. Entretanto, como esclarece Chauí (2006, p. 404), “um direito, ao contrário de necessidades, carências ou interesses, não é particular e específico, mas geral e universal, válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais”. A Educação do Campo é então um processo complexo e contraditório em que especificidade (o Campo) e universalidade (direitos e políticas públicas) se enfrentam e se articulam.

Na visão de Munarim (2006, p. 17), os movimentos sociais do campo

[...] vivem uma espécie de dilema. Isto é, buscar o patamar da política pública, que quer dizer universal, é definido como estratégia básica, maior e mais nobre de suas ações. De outro lado, porém, isso implica para cada um desses sujeitos sociais, renunciar, pelo menos em parte, as condições de formação de sua identidade na medida que transfere ao Estado a tarefa de formação. É compreensível, pois, que nas lutas de hegemonia entre os próprios sujeitos sociais e nas relações com o Estado, eles reivindiquem a **ação do Estado educador**, mas procurem, ao mesmo tempo e a partir de suas próprias experiências pedagógicas, informar e mesmo influir diretamente nessas ações que se dão dentro do sistema público (grifo nosso).

Em nosso entendimento, é preciso, entretanto, tratar essas contradições em outros termos, conforme pretendemos demonstrar, na seqüência.

### 3.3.2. O MST no contexto da “sociedade civil organizada”

---

<sup>103</sup>Com exceção da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura-CONTAG, fundada em 1963, um ano antes do golpe militar, portanto.

A crise estrutural de acumulação capitalista e a mundialização do capital, com a emergência de um modo de acumulação predominantemente financeiro, nas décadas finais do século XX, passam a requerer a elaboração

[...] de um novo homem coletivo, conforme aos novos requerimentos da reprodução das relações sociais vigentes. Por outro lado, o desemprego estrutural, a precarização das relações de trabalho e das condições de vida de um contingente cada vez maior de trabalhadores levam o capital a redefinir suas estratégias de busca do consenso da maioria das populações no limiar do século XXI (NEVES, 2005, p. 32).

Com a ascensão dos governos neoliberais, a partir da década de 1980, o Estado de bem-estar social (ainda que incompleto ou restrito na maioria dos países periféricos) passa por um processo de reestruturação para implementar o que a autora chama de a “nova pedagogia da hegemonia”<sup>104</sup>. Buscando obter consenso em torno do atual projeto societário, por meio de mecanismos de conciliação entre as classes, o Estado neoliberal torna-se o coordenador das iniciativas privadas da sociedade civil, reduzindo sua atuação nas políticas públicas. A sociedade civil é apresentada como um “[...] espaço sem antagonismos, ‘despolitizado’ [...], abstraído das lutas entre projetos de sociedade distintos” (MELO; FALEIROS; 2005, p. 183), uma terceira esfera virtuosa, entre o Estado e o mercado: o “Terceiro Setor”<sup>105</sup>. A partir dessa resignificação do termo “sociedade civil”, opera-se uma “repolitização da política” (NEVES, 2005): ao mesmo tempo em que se estimula a participação em movimentos caracterizados pela busca de soluções individuais, promove-se a desmobilização dos sujeitos políticos coletivos representantes da classe trabalhadora. A base material que sustentou essas transformações foi e é a reestruturação produtiva, com as transformações introduzidas no mundo do trabalho, pulverizando-o, fragmentando e dispersando os trabalhadores, tornando “[...] bem mais plural e complexo o modo de ser do trabalho assalariado” (COUTINHO, 2002, p. 37).

<sup>104</sup> Conceito inspirado no pensador italiano Antônio Gramsci. O Estado moderno “[...] redefine suas práticas, tornando-se educador. Ao Estado capitalista impõe-se a complexa tarefa de formar um certo ‘homem coletivo’, ou seja, conformar técnica e eticamente as massas populares à sociabilidade burguesa. [...] Na condição de educador, o Estado capitalista desenvolveu e desenvolve uma **pedagogia da hegemonia**, com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil” (NEVES, 2005, p. 26-27, grifo da autora).

<sup>105</sup> Trata-se de uma denominação vaga e mesmo confusa, não havendo consenso entre os autores sobre as entidades que o constituem e que pode variar inclusive de acordo com a história e o contexto político de cada país (ROMERO, 2006).

Nesse contexto de fragmentação das lutas da classe trabalhadora, a Educação do Campo enfrenta um desafio permanente. Ela afirma uma especificidade, que não pode resvalar para um reducionismo: a necessidade de apropriação da escola pela classe trabalhadora do campo, cuja existência foi desconsiderada tanto na definição das políticas públicas quanto no debate de educação e de nação que historicamente vem sendo travado. Trata-se de uma luta coletiva para superar a histórica marginalização e precarização das escolas rurais<sup>106</sup>, por uma educação que respeite a identidade e a história de seus sujeitos, que considere a existência, no campo, de uma realidade social, política, econômica, cultural e organizativa complexa. Além disso, como destaca Caldart (2008, p. 74-75),

o campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ela diz respeito a uma boa parte da população do país<sup>107</sup>; se refere a processos produtivos que são a base de sustentação da vida humana, em qualquer país. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um **projeto de campo**, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação. [...] a antinomia estabelecida, a visão hierárquica entre campo e cidade foi produzida historicamente e sua superação faz parte de uma nova ordem social (grifo nosso).

Enquanto se mantiver vinculada a um projeto de campo – uma dimensão específica do Projeto Popular, a Educação do Campo pode ser, em nosso entendimento, um elemento aglutinador para os diversos movimentos em que os trabalhadores do campo estão atualmente organizados, além de contribuir para recolocar na agenda desses sujeitos a construção de outro projeto societário. Para o MST, por exemplo, a centralidade do **Projeto Popular de Desenvolvimento do Campo** “[...] está no trabalho (todos devem trabalhar), na

<sup>106</sup>Em 2007, a escolaridade média da população do campo com 15 anos ou mais era pouco superior à metade da estimada para a população urbana – 4,5 anos, contra 7,3 anos, respectivamente (SILVA; ALCÂNTARA, 2009). E, enquanto 29,8% da população adulta (acima de 15 anos) da zona rural é analfabeta, na zona urbana essa taxa é de 10,3%, sem levar em conta o analfabetismo funcional (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004).

<sup>107</sup>Atualmente, 16,7% dos brasileiros vivem no campo (DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS, 2008), porcentagem que pode ser muito maior, considerando o questionável critério, oficialmente adotado, de que qualquer sede de município, independentemente de número de habitantes e das condições de infra-estrutura e serviços ofertados, é uma cidade e sua população, portanto, urbana (VEIGA, 2004).

apropriação dos meios de produção pelos próprios trabalhadores e na terra como meio de produzir vida e identidade (e não como negócio)” (ITERRA, 2007a, p. 12).

Neves (2005, p. 92) identifica como “novos movimentos sociais” “[...] aqueles que se articulam em torno de interesses não diretamente relacionados às relações de trabalho”. Para Vendramini (2003), o MST não pode ser considerado como um “novo movimento social”, uma vez que, mesmo incorporando temáticas atuais (a questão ecológica e a questão de gênero, entre outros), caracteriza-se pela estruturação nacional, a mobilização permanente, o embasamento teórico de suas ações e a articulação internacional (na Via Campesina). Pensamos, como a autora, que esse movimento pode ser considerado como uma ação de classe. Seria difícil, aliás, separar a luta pela terra, por meio das ocupações, das relações de trabalho e de propriedade.

Como vimos, a nova pedagogia da hegemonia vem buscando explorar o “respeito à diversidade” no sentido da dispersão social, da fragmentação das lutas da classe trabalhadora, valorizando demandas e espaços comunitários. O desafio é construir um pluralismo desde outras bases políticas e teóricas (CALDART, 2008), ou como sugere Coutinho (2002, p. 38), “[...] talvez não se trate mais de construir ‘o’ sujeito revolucionário, mas de construir uma intersubjetividade revolucionária, ou seja, um conjunto de sujeitos que são plurais e diferentes, mas que convergem e se unificam na luta contra o capital”.

### **3.3.3. Educação do Campo: o desafio das políticas públicas**

A Educação do Campo, de modo geral, ainda enfrenta o desafio de tornar-se política pública: “Lutar pelo reconhecimento da Educação do Campo como uma política de Estado permanente e não uma política de governo”. (SANTOS, 2008, p. 104), foi uma necessidade apontada no III Seminário Nacional do PRONERA, realizado em 2007 pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, com a participação dos Movimentos Sociais.

O trabalho de educação escolar/formal desenvolvido pelo MST pode ser dividido, para os fins deste estudo, em dois grupos: (a) **as escolas dos**

**assentamentos que integram a rede pública de ensino**<sup>108</sup>, e sobre as quais a proposta de educação do MST tem uma influência relativa, que está na dependência da capacidade de organização da comunidade local; (b) **as Escolas Itinerantes e os cursos de educação profissional**, que são espaços de maior autonomia pedagógica (MST, 2008c), onde se implementam os princípios da educação do MST<sup>109</sup>. A Escola Itinerante é uma forma específica de escola pública existente nos acampamentos, em alguns estados. Os cursos de educação profissional (níveis técnico, graduação e especialização) são realizados em parceria com instituições públicas de ensino, às vezes em espaços do próprio Movimento (escolas ou centros de formação), apoiados (ainda que de forma insuficiente) por programas governamentais, como o PRONERA, e por iniciativas comunitárias, não sendo objeto de nenhuma política pública.

Essa ação educativa do MST, como muitas ações da Educação do Campo, pode ser caracterizada como sendo pública não-estatal, conceito bastante controverso no contexto atual. Conforme explica Sanfelice (2005, p. 91), é preciso considerar que “o Estado ou o que é estatal não é público ou do interesse público, mas tende ao favorecimento do interesse privado ou aos interesses do próprio Estado, com a sua autonomia relativa”. O autor indica que há avanços mas também limites na educação estatal em uma sociedade de classes, não se devendo confundir a defesa do papel do Estado capitalista no provimento à educação com a educação pública, como adverte Marx, na “Crítica do Programa de Gotha”:

Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc. e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores de Estado, [...] e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! [...] pelo contrário, é o Estado que necessita de receber do povo uma educação muito severa (MARX; ENGELS, 1983, p. 91-92).

---

<sup>108</sup>Como apontamos anteriormente, existem atualmente cerca de 1.500 escolas nos assentamentos de reforma agrária, 200 das quais oferecem ensino fundamental completo, e pouco mais de 20 oferecem o ensino médio (MST, 2004b).

<sup>109</sup>Os princípios da educação no MST englobam um conjunto de princípios filosóficos e outro de princípios pedagógicos. Ver nota no item 3.1.3; ver também MST (1997b).

Público precisa ser entendido como aquilo que é de interesse público, comum, que pertence a todos, e que é limitado na sociedade de classes, uma vez que assegurar uma igualdade de fato (para estabelecer o “bem comum”) implicaria na apropriação coletiva daquilo que é produzido socialmente. Uma educação realmente pública, em sentido pleno, só pode ser alcançada numa sociedade futura, que supere o capitalismo.

Contudo, não se pode confundir o trabalho educativo do MST com o processo de **publicização** presente na reforma do Estado brasileiro, em que se cria nas Organizações Sociais a figura jurídica “**público de direito privado**”, onde “privado” remete justamente a “propriedade privada”, tratando-se de uma forma disfarçada de privatização dos serviços públicos. A política neoliberal operou um redesenho entre o público e o privado, impondo a lógica de mercado na gestão pública, buscando transformar os direitos sociais (entre eles a educação) em mercadorias e desresponsabilizando o Estado de seu provimento.

De acordo com Neves (2005, p. 97), a “nova” sociedade civil organizada, no discurso neoliberal, “[...] é concebida como uma esfera pública não-estatal de cidadania, como espaço de interação social que, também homogeneamente, aglutina esforços na direção do bem comum, do interesse público”. Ainda que o discurso acerca do “bem comum” não passe de homenagem do vício à virtude, emprestando uma expressão de La Rochefoucauld (COUTINHO, 2002). Para Romero (2006),

[...] há que se considerar que o exercício da ‘compensação’ das políticas sociais pelas organizações da sociedade civil significa o ponto crucial de descaracterização dessas políticas enquanto direito universal, colocando em seu lugar a setorialização do seu provimento. Assim, num contexto em que a universalização cede lugar à focalização e à descentralização, o que ocorre é a multifragmentação desses serviços.

Apesar da justeza dessas afirmações, é preciso considerar, entretanto, que o trabalho educativo do MST não é direcionado pelo Estado, não por apelar ao jogo do mercado, nem por configurar-se em assistencialismo, mas ao contrário, por reivindicar o controle direto dos trabalhadores sobre a educação a que têm direito e que lhes interessa e que o Estado tem obrigação de prover. É preciso compreender a proposta de educação do MST como parte integrante de

uma luta anti-capitalista mais ampla; trata-se de uma luta pela ampliação dos direitos econômicos, sociais, políticos e culturais.

Além disso, se se coloca a necessidade de buscar todas as alternativas possíveis para garantir o acesso das populações do campo a todos os níveis de educação, incluindo-se os programas governamentais e as iniciativas comunitárias, há também a compreensão de que essas demandas só serão plenamente atendidas por meio de um sistema público de escolas do campo: “Estas iniciativas têm permitido um avanço de práticas e de elaboração pedagógica, mas não garantem o atendimento massivo das demandas existentes e dos desafios de implementação de um novo projeto de campo” (ITERRA, 2007a, p. 8). Nos vários eventos organizados e documentos publicados pelo MST sobre a educação, tem sido reafirmado o compromisso com a luta por uma escola pública, gratuita e de qualidade para os trabalhadores. Nesse sentido, a partir da década de 1990, o MST tem intensificado sua participação nos principais fóruns, redes e campanhas em defesa do direito à educação, como o Fórum Mundial de Educação, o Fórum em Defesa da Escola Pública e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (STUBRIN, 2008).

A partir dessas considerações, parece-nos importante a conclusão de Stubrin (2008, p. 40), num estudo sobre o trabalho educativo do MST, ao apontar que “esta experiência de educación alternativa impulsada por un movimiento proveniente del campo popular se articula al interior del sistema de educación estatal, reivindicando y consolidando el carácter público de la escuela”<sup>110</sup>. As ações do MST contribuem para fortalecer o caráter público da escola, no sentido de sintonizá-la com as necessidades dos trabalhadores e com seu projeto histórico: a superação da sociedade de classes.

### **3.3.4. O protagonismo dos Movimentos Sociais do Campo**

---

<sup>110</sup>“Essa experiência de educação alternativa impulsada por un movimiento proveniente do campo popular se articula no interior do sistema de educação estatal, reivindicando e consolidando o caráter público da escola” (tradução livre).

A Educação do Campo significou, pela primeira vez na história do Brasil, a mobilização dos camponeses na disputa pelo protagonismo na construção de políticas públicas. Historicamente, a educação rural consistiu nas iniciativas do Estado em organizar a educação **para** os trabalhadores do campo, de acordo com os interesses do capital, caracterizando-se pela marginalização dessa população e pelo caráter de política compensatória, de abafar os conflitos resultantes da contradição de classe no meio rural.

Para o MST, o protagonismo dos sujeitos do campo na educação vai muito além. Entre os seus princípios pedagógicos, aparece, com destaque, a gestão democrática. Democracia entendida no sentido proposto por Coutinho (2002), de crescente socialização da participação política:

Considerar a democracia um princípio pedagógico significa dizer que, segundo nossa proposta de educação, não basta os educandos discutirem ou estudarem sobre ela; precisam também, e principalmente, vivenciar um espaço de participação democrática, educando-se pela e para a democracia social (MST, 1997b, p. 20).

Educandos, educadores e comunidade são convocados a participar, de forma devidamente organizada, da gestão de todo o processo educativo. Isso não pode ser confundido com a reconfiguração da gestão educacional advinda da reforma do Estado, ocorrida na década de 1990. Krawczyk e Vieira (2008) explicam que a descentralização da gestão do sistema educacional foi uma das diretrizes da reforma na América Latina. Com base em estratégias de participação e de co-responsabilização derivadas do modelo de Gestão e Qualidade Total, a descentralização da gestão significou um aumento das responsabilidades das instituições escolares e das famílias no provimento de recursos financeiros, materiais e humanos, bem como na resolução de problemas, minimizando a responsabilidade do Estado sem, entretanto, configurar uma transferência efetiva de poder. Inversamente, o processo de descentralização da gestão deu-se “[...] paralelamente a um processo de centralização do poder de decisão e de controle nos governos nacionais” (KRAWCZYK; VIEIRA, p. 131, 2008).

O trabalho educativo do MST desenvolve-se em sentido oposto, propondo uma educação sob controle dos trabalhadores, com financiamento do Estado, que evidentemente também esbarra em limites e contradições, evidenciados em dois

casos emblemáticos: o PRONERA e a Escola Itinerante, cuja continuidade se encontra atualmente ameaçada – justamente as ações de maior autonomia pedagógica do MST, onde mais se expressa sua concepção de escola. Os limites dessa investigação não nos permitem tratar do cerceamento que vem sofrendo a Escola Itinerante.

Um olhar atento para as ações educativas do MST leva a perceber que os cursos de educação profissional multiplicaram-se rapidamente depois que o PRONERA, que começou na alfabetização de jovens e adultos, passou a incluir a formação profissional de nível médio e superior entre as suas ações. Esse fato permitiu o acesso à formação profissional escolar para um número significativo de jovens que fazem parte de uma população historicamente excluída. Mesmo assim, a insuficiência de recursos é evidente: “Embora o MST tenha conseguido em alguns momentos convocar o Estado no cumprimento de seu papel, no que se refere à oferta de oportunidades educacionais [na verdade, ao atendimento de direitos], muitas vezes isso se dá de forma parcial” (VENDRAMINI; MOHR, 2008, p. 118). No caso do PRONERA, o programa se destina a atender demandas pontuais e temporárias, desconsiderando a precariedade material das escolas rurais e forçando à busca de recursos complementares na parceria com Organizações Não-Governamentais, bem como no envolvimento da comunidade, numa clara demonstração da força do projeto hegemônico.

Além disso, vem se multiplicando as ações civis e públicas contra o PRONERA, (MOLINA, 2008). Questiona-se sua constitucionalidade, em nome de uma suposta “criação de privilégios” (sic). Finalmente, uma clara operação de desmonte do PRONERA começou a ser implementada no final de 2008, visando, evidentemente, retirar o programa de toda e qualquer influência da proposta pedagógica dos movimentos sociais, em especial do MST<sup>111</sup>, pretendendo redirecionar a educação à esfera do mercado. A fala de Cordeiro (2009) é emblemática, porque utiliza termos da agenda neoliberal:

Este fato descaracteriza profundamente o Programa, naquilo que ele tem de específico e único, a **parceria**, que envolve o trabalho

---

<sup>111</sup>A Folha de São Paulo de 04/05/2009 assim se manifestou, em seu editorial, sobre o PRONERA: “[...] peca pelo enviesamento ideológico. Entre outros absurdos, ele prevê que técnicos do Incra e representantes de movimentos sociais possam interferir na supervisão pedagógica dos cursos ‘especiais’ ou ‘exclusivos’”.

conjunto e a construção coletiva entre **governo e sociedade civil**. Executar cursos via licitação e contrato é negar toda a proposta pedagógica que vem sendo desenvolvida pelas instituições de ensino (grifo nosso).

Nessa ação, ficam evidentes os limites do discurso “democrático” e “participativo” do Estado neoliberal: de fato, “[...] o tipo de participação empreendido orienta-se pelos critérios da negociação e da parceria, e o propalado ‘protagonismo’ social definitivamente não deve exceder os limites determinados por um modelo de democracia associado à lógica do mercado” (ROMERO, 2006, p. 135). Se, na busca da legitimação e da obtenção do consenso ao projeto de sociabilidade neoliberal, não é possível abrir mão da idéia de participação política, como afirma Neves (2005), esta deve ser mantida nos estritos limites de um pacto social, com caráter mais consultivo do que efetivamente deliberativo. Limites que os movimentos sociais se recusam a aceitar<sup>112</sup>.

### 3.4. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO MST E SUAS CONTRIBUIÇÕES A UMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO

Ao investigarmos a relação entre o Movimento Social e o Estado, na disputa pela formulação de políticas públicas para a Educação, no item anterior, (questão fundamental dentro da temática da Educação do Campo), principiamos a abordar, ainda que indiretamente, a Educação Profissional do Campo, quando lançamos mão de exemplos de ações desenvolvidas pelo MST. Cabe, agora, uma investigação mais detalhada dessa temática, por meio da qual nos acercamos mais de nosso objeto de estudo, qual seja, o movimento de constituição do método Diálogo de Saberes, que se desenvolve justamente em cursos de educação profissional do MST (e da Via Campesina) do Paraná.

Buscamos inicialmente compreender como surgiu a educação profissional no MST: Quais suas principais características? Em que aspectos principais ela se diferencia da educação profissional implementada pelos governos brasileiros? A

---

<sup>112</sup>Veja-se, por exemplo, a Jornada Nacional de Lutas “Em defesa da educação pública e do PRONERA”, promovida pelo MST, com protestos em 16 estados, no início de junho de 2009.

partir daí, buscamos identificar, ainda que inicialmente, as potencialidades e desafios à constituição de uma educação profissional do campo.

Nossas fontes foram documentos recentes do próprio MST, em especial o documento com a sistematização das discussões havidas no “Seminário sobre Educação Profissional para as áreas de Reforma Agrária da Região Sul”, que ocorreu em maio de 2007, promovido pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária-ITERRA; e também o caderno mais recente da Articulação Nacional por uma Educação do Campo (2008), dentre outros.

O termo **Educação Profissional** foi introduzido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), em seu capítulo III, artigo 39 (BRASIL, 1996, p. 14). O termo passou a substituir as expressões anteriormente usadas: ensino profissional, formação profissional ou técnico-profissional, educação industrial ou técnico-industrial, qualificação, requalificação e capacitação (BRASIL, 2004b). Sua oferta tem “[...] como referência a educação regular - ensino fundamental, médio e superior - ou, de forma mais livre e circunstancialmente necessária, sem qualquer condicionamento em relação à escolaridade” (BRASIL, 1998b, p. 2), estando estruturada da seguinte forma: a) formação inicial e continuada de trabalhadores; b) educação profissional técnica de nível médio; e c) educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

### **3.4.1. A Educação Profissional no Brasil, nas décadas de 1990-2000**

De acordo com Neves (2000), “ensino técnico” é como se convencionou denominar no Brasil, de maneira simplificada, a educação tecnológica, empreendida majoritariamente na rede pública de ensino, em nível médio e superior, até 1997. O Decreto n. 2.208/97, que veio regulamentar a educação profissional, como exigia a LDB aprovada em 1996, extinguiu o ensino técnico de nível médio, mas estabeleceu uma nova dualidade: um tipo de ensino médio e de preparação para o trabalho (contando com uma parte diversificada no currículo, de natureza profissionalizante), e outro tipo de ensino médio, em preparação ao

ingresso no ensino superior (cuja parte diversificada consistia em disciplinas de aprofundamento, de caráter geral). Assim, embora formalmente, o acesso ao ensino superior fosse garantido a todos, na prática, se estabelecia uma terminalidade precoce do percurso educacional para os trabalhadores. Face à pressão pela ampliação do ensino superior, o Ministério da Educação-MEC estabeleceu a quebra na equivalência entre a educação profissional e o ensino médio, que havia sido alcançada com a LDB de 1961 (OLIVEIRA, 2007).

O Decreto n. 2.208/97 atendia a um acordo realizado entre o MEC e o Banco Mundial, que recomendava que a educação profissional fosse ministrada após o término do ensino secundário, fora do sistema formal de educação, por necessitar de um “modelo mais flexível”, que só poderia ser oferecido por instituições com maior “autonomia”. Além disso, o Banco Mundial se opunha à formação massiva de trabalhadores, bem como a cursos de longa duração (a não ser para atividades que exigissem maior grau de cientificidade, ou em áreas geográficas muito específicas). Todas as recomendações visavam retirar essa modalidade de educação do raio de ação dos ministérios da educação, para um atrelamento mais direto às necessidades do mercado/das empresas, bem como criar as condições para sua privatização<sup>113</sup> (OLIVEIRA, 2001; KUENZER, 2006)

O governo Lula revogou esse decreto em 2004, por meio do Decreto n. 5.154/04, restabelecendo a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico, prevista no artigo 36 da LDB-EN (Lei n. 9394/96). Entretanto, o Parecer n. 39/2004, do Conselho Nacional de Educação, que deveria atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais às disposições do novo decreto, fê-lo, “[...] contraditoriamente, nos termos adequados à manutenção das concepções que orientaram a reforma realizada no governo anterior, por meio do Decreto n. 2.208/97” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 1093), ratificando a vigência das diretrizes anteriores. Dessa maneira,

Apesar de reconhecer a forma integrada como um curso único, com matrícula e conclusão únicas, o parecer considera que os conteúdos do ensino médio e os da educação profissional de nível

---

<sup>113</sup>Como esclarecem Frigotto e Ciavatta (2003, p. 106), “o ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive, dos direitos”.

técnico são de “naturezas diversas”. Re-estabelece-se, assim, internamente ao currículo, uma dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho, ou de um tipo de formação para o trabalho intelectual e de outro tipo para o trabalho técnico e profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 1095).

Na concepção dos setores progressistas (comprometidos com a emancipação da classe trabalhadora), a formação integrada tem o trabalho como princípio educativo, colocando-se na perspectiva da escola unitária/politécnica, da formação omnilateral<sup>114</sup>, plena do ser humano. Nessa concepção, a formação integrada vai muito além da mera simultaneidade, que não supera a independência e a fragmentação entre formação geral e formação específica.

Entretanto, na prática, houve uma continuidade da reforma implementada pelo Decreto n. 2.208/97: privatização crescente da oferta dessa modalidade de ensino; integração meramente formal ao ensino médio; e fragmentação/desarticulação das ações, com duplicação de recursos, num viés marcadamente populista, entre outros, quando seria necessário a constituição de uma política pública de educação profissional, integrada à educação básica e ao sistema público de emprego. Numa perspectiva mais ampla, Kuenzer (2006, p. 906-907) aponta que,

Como resultado, é possível indicar a continuidade de propostas precárias de Educação Profissional para legitimar a inclusão em trabalhos precarizados, de modo que se alimente o consumo predatório da força de trabalho, para o que a redução epistemológica por meio da formação de subjetividades flexíveis<sup>115</sup>, polivalentes e empreendedoras se realiza por intermédio das dimensões pedagógicas dos processos sociais aos quais se articulam políticas e práticas educativas de caráter privado, populistas e fragmentadas, que expressam as estratégias de disciplinamento necessárias ao novo regime de acumulação [...].

---

<sup>114</sup>Que busca integrar as dimensões espiritual, material, artística, estética, política, científica e tecnológica, no desenvolvimento pleno do ser humano. Ver Machado (2006), Ciavatta (2005) e Frigotto (2009), dentre outros.

<sup>115</sup>De acordo com a autora, a flexibilização do trabalho e de suas relações “[...] demanda uma subjetividade que se ajuste à sazonalidade, à intensificação, à variabilidade de ocupações, à necessidade de adaptar-se a novas tarefas, enfim, uma força de trabalho com mobilidade e plasticidade para ajustar-se permanentemente ao novo, que no caso corresponde ao trabalho precário, que demanda pouca qualificação, predominantemente de natureza psicofísica e tácita, para o que a escolarização pouco contribui” (KUENZER, 2006, p. 886-887).

A política de Educação Profissional dos governos anteriores e atual estaria, assim, conforme os autores estudados, em plena conformidade com a pedagogia do trabalho na acumulação flexível.

### **3.4.2. Origens da Educação profissional no MST**

O envolvimento do MST com a educação está intimamente relacionado às condições objetivas que lhe deram origem: os camponeses sem-terra, expropriados pela “modernização conservadora”, foram também historicamente excluídos de outros direitos, entre os quais, o direito à escola. A mobilização das famílias pelo direito das crianças dos acampamentos e assentamentos à educação deu origem ao Setor de Educação no Movimento, em 1987. Entretanto, desde os primeiros acampamentos, a necessidade de escolarização das crianças se colocava como um problema que demandava solução urgente. A saída encontrada, em muitos locais, foi utilizar educadoras das próprias comunidades, que, por serem leigas, em sua maioria, demandavam uma formação adequada. Desse modo, “[...] o MST ao fazer a luta por escola no e do campo, ampliando o direito à educação e à educação escolar cria a demanda pela formação profissional” (ALMEIDA; CAMINI; DALMAGRO, 2007, p. 65).

A formação de educadoras/es para as áreas de reforma agrária foi, portanto, a primeira atividade de educação profissional (escolar) do MST. Ela teve início em 1990, com o Curso Normal, por meio da Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceilero-FUNDEP, em Braga/RS, que era composta por movimentos sociais e sindicais do campo, entre eles, à época, o MST. Também na escola “Uma Terra de Educar”, da FUNDEP, tem início a experiência seguinte: o Curso Técnico em Administração de Cooperativas-TAC, criado em 1993, em função da demanda por trabalhadores com formação específica na gestão das organizações associativas que vinham sendo constituídas nos assentamentos, e que se multiplicaram a partir da constituição do Sistema Cooperativista dos Assentados, entre 1990 e 1992.

Em 1995 foi criado o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária-ITERRA e, dentro dele, o Instituto de Educação Josué de Castro-IEJC, em Veranópolis/RS, por iniciativa do MST. A partir de 1997, com o reconhecimento legal da escola, ambos os cursos passaram a ser realizados ali. Essas primeiras ações foram decisivas para a conformação do desenho de escola e do método pedagógico próprio das escolas do MST, permanecendo o ITERRA e o IEJC como referências fundamentais para todos os cursos desenvolvidos no Movimento.

### 3.4.3. Principais características da Educação Profissional no MST

Após o IEJC, outras escolas e centros de formação foram surgindo, em vários estados. Nestes espaços, os cursos de educação profissional são realizados em parceria com instituições públicas de ensino (universidades, escolas técnicas, institutos, secretarias estaduais e municipais de educação, etc.), apoiados (ainda que de forma insuficiente) por programas governamentais, como o PRONERA, e por iniciativas comunitárias, não sendo objeto de política pública.

Como vimos, foram as demandas concretas na base do movimento social que levaram ao surgimento da educação profissional no MST. Tendo origem nos projetos coletivos de seus próprios sujeitos, essa educação profissional precisa articular necessidades concretas imediatas com uma visão de longo prazo. Ao mesmo tempo em que não pode desconsiderar as necessidades mais prementes de sobrevivência das famílias camponesas, sua produção e reprodução como camponeses depende da luta por um outro projeto de campo e de sociedade. Desse modo, a educação profissional do MST está intimamente vinculada a um Projeto Popular de Desenvolvimento do Campo, que pretende ser uma contribuição à construção de um Projeto Popular para o Brasil<sup>116</sup>. Campo (ou rural), aqui, não é compreendido apenas como um setor da economia, mas como um território, **espaço de vida** com todas as dimensões próprias da existência

---

<sup>116</sup> Para mais esclarecimentos, retornar ao capítulo 1, onde tratamos da Consulta Popular.

humana: produção, trabalho, mercado, tecnologia, mas também educação, saúde, lazer, cultura, organização política (FERNANDES, 2006b).

Essa educação profissional não pode ser confundida com “escola agrícola”. Na base da produção/reprodução da existência social camponesa está o trabalho na terra e, portanto, este é uma referência primordial. Entretanto, a vida no campo não se restringe ao trabalho na terra, embora de fato, historicamente, a educação profissional rural tenha ficado restrita, no Brasil, quase que exclusivamente ao ensino agrícola (SOBRAL, 2004). Ao contrário, busca-se uma educação profissional que “permita participar dos processos produtivos do campo”; campo entendido como território camponês, como espaço de vida em suas múltiplas dimensões. Além disso, há também uma vinculação à demanda dos setores de atividades<sup>117</sup> em que o MST está organizado.

Um olhar atento ao caminho percorrido pelo MST em seus 25 anos de história nos permitem uma melhor compreensão da questão. Após os dois primeiros cursos citados, o Normal Médio e o TAC, criados na década de 1990, ampliou-se, consideravelmente, o leque de cursos<sup>118</sup>. No início dos anos 2000, foram criados os cursos técnicos na área da saúde (Técnico em Enfermagem e Técnico em Saúde Comunitária), para dar conta da demanda por agentes de saúde nas áreas da reforma agrária. Foi também nessa época que foram organizados os cursos Técnicos em Agropecuária e em Agroecologia (e o curso de graduação Tecnologia em Agroecologia), no momento em que o debate em torno de uma nova matriz tecnológica para os assentamentos passava a ter maior destaque. Mais recentemente foram criados ainda o Tecnólogo em Gestão de Cooperativas e o Técnico em Contabilidade, ambos em função das demandas específicas das cooperativas e associações.

O MST propõe o alargamento do conceito de educação profissional, na medida em que recusa a terminalidade dos cursos de nível médio e reivindica também o direito de acesso ao ensino superior, pois “o direito é ilimitado. E as demandas de formação vão ficando cada vez mais complexas” (ITERRA, 2007a,

---

<sup>117</sup>Como vimos no primeiro capítulo, são atualmente nove setores: Formação, Comunicação, Finanças, Educação, Frente de Massas, Direitos Humanos, Gênero, Saúde, e Produção, Cooperação e Meio Ambiente-SPCMA.

<sup>118</sup>Dados oficiais dão conta da existência de 65 projetos ou convênios com o PRONERA para o oferecimento de cursos técnicos de nível médio, atendendo 2.874 trabalhadores/as do campo (SANTOS, 2008).

p. 10). O que se propõe, portanto, não é uma alternativa à impossibilidade de acesso ao ensino superior, nem uma política compensatória à baixa qualidade da educação básica – que é como a educação profissional vem sendo hegemonicamente concebida (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Na perspectiva do projeto histórico da classe trabalhadora, essa dualidade estrutural<sup>119</sup> deve ser superada.

Nesse sentido, o MST vem organizando, em conjunto com outros movimentos sociais e, por meio de parcerias com instituições públicas de ensino superior, cursos de graduação em diversas áreas (pedagogia, licenciatura em educação do campo, direito, agronomia, ciências agrárias, sociologia, história, geografia, gestão de cooperativas, entre outros), e de pós-graduação *lato-sensu* (especialização em Educação do Campo e especialização em Agroecologia)<sup>120</sup>.

Entre as linhas de ação propostas no III Seminário Nacional do PRONERA (realizado em 2007 pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, com a participação dos Movimentos Sociais), a formação profissional, nos níveis técnico e superior, aparece como prioridade. Vale lembrar que, dentro da concepção da Educação do Campo, no Campo, o MST propõe a interiorização da oferta desses níveis de ensino, tradicionalmente concentrados nas (grandes) cidades.

#### **3.4.4. Aspectos diferenciadores da Educação Profissional no MST**

Para o MST (MST, 2008c), os cursos escolares de educação profissional são os espaços educativos que mais expressam sua concepção de escola, nas suas tensões, contradições e reafirmação de princípios, em função da maior autonomia pedagógica alcançada nesses espaços (em comparação com as escolas da rede pública que existem nos assentamentos, por exemplo).

---

<sup>119</sup>A escola, espaço institucionalizado da educação, constituiu-se historicamente como uma das formas de materialização da divisão entre proprietários e não-proprietários, dirigentes e dirigidos, concepção e execução, configurando-se em um sistema escolar dual, com escolas profissionais para os trabalhadores, destinados ao trabalho essencialmente operacional, de execução; e “escolas de ciências e humanidades”, para formar os membros da classe dirigente e seus representantes nas profissões intelectuais (MANACORDA, 2006).

<sup>120</sup>Princeswal (2007) relata a existência de mais de 50 parcerias com instituições de ensino em diversas regiões do país, na oferta de cursos de graduação, pós-graduação e extensão.

Coloca-se como objetivo fundamental desses cursos formar sujeitos capazes de ler criticamente a sua realidade e nela intervir; para tanto, é preciso ir além da formação para/pelo trabalho, levando em conta outras dimensões na formação do trabalhador/trabalhadora: a luta social, a organização coletiva, a ciência, a cultura<sup>121</sup>. Isso não significa negar a necessidade de uma formação específica, até porque existem demandas concretas na base dos movimentos sociais; entretanto, trata-se de “[...] formar profissionalmente trabalhadores que produzem (ou que estão lutando e se desafiando a produzir) sua existência desde seu próprio território” (ITERRA, 2007a, p. 12), e não de colocar-se a reboque do mercado de (exploração) do trabalho. Até porque formação profissional não é garantia de trabalho e, portanto, não pode substituir a luta pelo direito ao trabalho (que, neste caso, passa também – mas não só – pelo direito à terra).

Em acordo com seu projeto de sociedade, o MST pretende formar para a cooperação, para o trabalho cooperado e, nesse sentido, algumas concepções pedagógicas e características metodológicas são fundamentais:

a) a **coletividade** como principal foco de intencionalidade formadora da escola, concebendo-se o processo educativo como sendo “[...] de pessoas em **relações sociais**” (CALDART; CERIOILLI, 2007, p. 38, grifo no original);

b) a **gestão democrática**, que envolve a participação de educandos e educadores, de forma organizada, em todo o processo, que “deve incluir os momentos de análise, de planejamento (tomada de decisões), de organização do trabalho, de execução, controle/acompanhamento do que está sendo executado e de avaliação (do processo e dos resultados)” (CALDART; CERIOILLI, 2007, p. 29);

c) a concepção de educação como **formação** humana, como um processo permanente que não se restringe ao ensino, à sala de aula (mesmo reconhecendo o papel fundamental da escola na socialização do conhecimento historicamente produzido), incluindo, por exemplo, o **trabalho produtivo** e o **Movimento Social** como elementos potencialmente formadores.

Como esclarecem Caldart e Cerioli (2007, p. 37), “[...] compreender o conceito de cooperação não é a mesma coisa que implementar uma ação cooperativa; embora um aprendizado possa ajudar o outro, não são a mesma coisa”. As concepções e características citadas permitem também experienciar

---

<sup>121</sup> Sobre a luta social e a organização coletiva como dimensões educativas, ver Caldart (2004).

ações cooperativas, para refletir sobre elas à luz das teorias, conformando então novas ações cooperativas... Daí a riqueza do processo formativo (que abordaremos mais detalhadamente no terceiro capítulo, ao descrevermos as escolas técnicas do MST no Paraná).

### **3.4.5. Potencialidades e desafios: as contribuições a uma Educação Profissional do Campo**

Não é difícil constatar a inexistência, no Brasil, de uma política de educação profissional **do Campo**, na perspectiva do Projeto de Campo antes aludido. Como vimos no item anterior, a Educação do Campo, de modo geral, ainda enfrenta o desafio de tornar-se política pública.

A educação profissional desenvolvida pelo MST, embora apoiada (ainda que de forma insuficiente) por programas governamentais, como o PRONERA, não integra uma política específica de educação profissional. Mesmo se essas ações representaram um avanço nas práticas e na elaboração pedagógica, elas não garantem o atendimento integral das demandas existentes e dos desafios de implementação de um novo projeto de campo (ITERRA, 2007a). Os cursos multiplicaram-se rapidamente depois que o PRONERA passou a incluir a formação profissional de nível médio e superior entre as suas ações (que iniciaram com a alfabetização de jovens e adultos). Esse fato permitiu o acesso à formação profissional escolar para um número significativo de jovens que fazem parte de uma população historicamente excluída.

O relatório “Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009”, do Fundo das Nações Unidas para a Infância-UNICEF, mostra que a taxa de analfabetismo na população com 15 anos ou mais chega a 25,8% no campo, ao passo que é de apenas 8,7% no meio urbano. No campo, pouco mais de 1/5 dos adolescentes está no ensino médio; a defasagem idade-série atinge, neste nível, 59,1% dos estudantes. A escolaridade média da população do campo com 15 anos ou mais era, em 2007, de 4,5 anos de estudo, enquanto para a população urbana este índice era de 7,3 anos. O relatório destaca a análise do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, segundo a

qual, “[...] se esse ritmo for mantido, a população rural levará mais de 30 anos para atingir a taxa atual de escolaridade da população urbana” (SILVA; ALCÂNTARA, 2009, p 25). Certamente, a Educação do Campo vem contribuindo para reverter esse quadro mais rapidamente.

Mesmo assim, a insuficiência de recursos é evidente. No caso do PRONERA, o programa se destina a atender demandas pontuais e temporárias, desconsiderando a precariedade material das escolas rurais e forçando à busca de recursos complementares na parceria com Organizações Não-Governamentais, bem como no envolvimento da comunidade. A rotatividade dos educadores, por exemplo, em sua maioria voluntários, tem sido apontada como um limite importante para alcançar a formação pretendida (CHRISTOFOLLI; 2007b; ALMEIDA; CAMINI; DALMAGRO, 2007).

Todo projeto de educação traz implícito uma determinada maneira de pensar a relação entre educação e trabalho – e de forma acentuada um projeto de educação profissional. Na implementação da educação profissional do campo, há um embate permanente entre o projeto emancipatório, de formação omnilateral<sup>122</sup>, integral do ser humano, e o projeto liberal, instrumentalizador, que acaba subordinando a educação às exigências de uma forma histórica do trabalho. Assim,

Os próprios movimentos sociais, responsáveis na história recente por tensionar e exigir uma visão alargada de educação, tendem às vezes, nas suas práticas educacionais concretas, a pensar a educação no viés de instrumentalização (seja política ou técnica), movidos talvez pelas circunstâncias objetivas ou pela necessidade de garantir conquistas imediatas, de sobreviver, afinal... (CALDART, 2007, p. 79).

Pensar a educação do campo vinculada a um projeto de desenvolvimento do campo é um processo contraditório, de tensão permanente entre realidade e projeto; entre o campo real, existente, e aquele que se deseja construir,

---

<sup>122</sup> “[...] seu objetivo principal é que os trabalhadores compreendam os fundamentos científicos que estão na base das diferentes tecnologias que caracterizam as relações de produção e os processos produtivos, bem como as tecnologias ou os conhecimentos tecnológicos que estão na base das diferentes técnicas de produção, seja de bens materiais ou de bens simbólicos. Interessa-nos especialmente compreender os processos produtivos mais complexos e os que são próprios dos assentamentos, do campo, incorporando a cultura própria deste trabalho e buscando desta forma superar a oposição entre trabalho manual e intelectual” (MST, 2006, p. 7).

especialmente nesse momento histórico. Entre os argumentos enumerados por Michelotti (2008, p. 89) para justificar a necessidade de expansão da educação profissional do campo, destaca-se “[...] a forte ofensiva do agronegócio, que coloca em risco diversas conquistas históricas da reforma agrária e exige uma resposta dos sujeitos do campo em várias dimensões, inclusive na da produção”. É nessa trajetória histórica que compreendemos a multiplicação de escolas técnicas e centros de formação do MST nos anos 2000, destacando-se a oferta de cursos técnicos relacionados à agroecologia, como nova matriz produtiva que se projeta para as áreas reformadas.

A potencialidade formadora da relação entre escola e Movimento Social fica evidenciada na educação profissional empreendida pelo MST. “São lógicas diferentes que se ‘oxigenam’ porque se tensionam reciprocamente” (CALDART; CERIOLLI, 2007, p. 40). Nessa relação, os cursos de educação profissional podem também desempenhar um papel importante, de reflexão crítica sobre a função educativa do Movimento Social. Os cursos técnicos em agroecologia, de que tratamos no próximo capítulo, são, como veremos, um exemplo interessante dessa possibilidade, em especial com a contribuição do “Diálogo de Saberes”.

## **4. AS ESCOLAS TÉCNICAS DE AGROECOLOGIA DO MST NO PARANÁ, NO BOJO DA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO POPULAR DE CAMPO**

Neste capítulo, dirigimos nosso olhar à criação das escolas técnicas do MST no Paraná. Inicialmente consideramos sucintamente o movimento, na história do MST, das ações e propostas no campo da produção e, especificamente, no campo da agroecologia, para compreendermos a criação das escolas de agroecologia como uma ação integrada à estratégia de construção de um Projeto Popular de Campo, preparando-se as condições para as mudanças propostas. Historicizamos, em seguida, a criação dos Cursos Técnicos em Agroecologia no Paraná, a partir das demandas concretas na base do movimento social. Descrevemos brevemente cada uma das quatro escolas e abordamos, finalmente, aspectos fundamentais de sua organização e funcionamento.

### **4.1. A PRODUÇÃO NOS ASSENTAMENTOS DO MST: RUMO À AGROECOLOGIA**

Retomamos brevemente, a seguir, a trajetória de construção de uma proposta para a produção no MST, no qual a cooperação tem um papel fundamental<sup>123</sup>, para que se compreenda as críticas (e a autocrítica) a essa proposta e a emergência do debate agroecológico, em cujo contexto é gestado o Diálogo de Saberes. A partir das leituras realizadas, organizamos a exposição em três períodos, havendo em cada um deles o predomínio de uma determinada concepção e uma estrutura organizativa para implementá-la.

---

<sup>123</sup>Um estudo bastante detalhado da proposta de cooperação do MST pode ser encontrada em Ribas (2002); um estudo da relação entre essa proposta e a proposta de educação do MST foi desenvolvido por Souza (2006).

#### 4.1.1. Primeiro período (1979-1989): os pequenos grupos de cooperação

Nos **primeiros anos de organização do MST (1979-1985)**, predominava, de acordo com Stédile (STÉDILE; FERNANDES, 1999, p. 95), uma **visão romântica da produção**: “[...] a memória histórica dos camponeses que conquistavam a terra estava ainda na etapa anterior à modernização da agricultura”; uma vez conquistada a terra, tudo poderia voltar a ser “como antes”. Além disso, o MST precisava consolidar-se como movimento social, de modo que a questão da produção não era ainda central.

Com o aumento do número de assentamentos, os problemas enfrentados pelos assentados na produção<sup>124</sup> passaram a demandar a construção de uma proposta nessa área. Inicialmente cogitou-se a idéia de criar um movimento separado para os agricultores já assentados; afinal, tinham-se tornado “com-terra” e deviam assumir sua identidade de pequenos agricultores (essa interpretação permanece atual na mídia...). Entretanto, compreendendo que uma separação significaria apenas enfraquecimento e, em função dos objetivos mais amplos que o Movimento ia assumindo, no I Encontro dos Assentados, realizado em 1986, tomou-se a decisão de que os assentados também integrariam a base organizativa do MST, criando-se, no ano seguinte, o Setor de Assentamentos (CALDART, 2004).

Assim, ainda em 1986, teve início um processo de **amadurecimento de uma proposta de cooperação**, envolvendo o estudo do pensamento clássico do associativismo, da legislação cooperativista, e também a visita a experiências em diversos países (Nicarágua, Honduras, Cuba, Peru, Chile, México). Entretanto, na prática, até 1989 ainda prevaleceu

[...] a constituição espontânea/induzida de pequenos grupos de cooperação entre os assentados, paradigma esse resultante da ação histórica de diversas forças sociais: comunidades eclesiais de base, associativismo espontâneo entre vizinhos e parentes, bases de organização social dos sindicatos de trabalhadores

---

<sup>124</sup> Destacamos, em 1985/86, o fim do crédito subsidiado, que havia sido uma das bases de sustentação da ditadura militar no campo. Em 1986, o MST travou sua primeira luta na produção, por um crédito especial para a reforma agrária: o Programa de Crédito Especial da Reforma Agrária-PROCERA, criado no mesmo ano.

rurais, identidades sociais a partir de referenciais não econômicos, etc. [...] as afinidades que os aproximavam nessas atividades eram de origens e motivações diversas, raramente políticas (CARVALHO, 1999, p. 28).

A adoção da palavra de ordem “Ocupar, Resistir e Produzir”, no encontro nacional do MST, em 1989, denota a centralidade que passa ocupar a organização da produção a partir de então.

#### **4.1.2. Segundo período (1990-2000): o Sistema Cooperativista dos Assentados-SCA**

Os primeiros efeitos da política neoliberal, bem como a intensa repressão orquestrada pelo governo Collor, levaram o Movimento a procurar fortalecer-se internamente. Num seminário sobre cooperação agrícola, realizado em 1990, definiu-se um plano para a implantação de um sistema capaz de aglutinar e articular as diversas formas de cooperação agrícola, com as seguintes orientações:

Ter um sistema articulado em três níveis: de base, ao nível dos assentamentos, através das Cooperativas de Produção Agropecuária (CPA), plenamente coletivas que também teriam como tarefa ajudar o planejamento da produção dos assentados individuais; no nível intermediário teria a Cooperativa Central dos Assentados da Reforma Agrária (CCA), buscando envolver todas as formas de cooperação, tendo também uma função econômica, de coordenação de negócios a nível estadual; no terceiro nível teríamos a Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (CONCRAB). O SCA deveria representar e organizar todos os assentados, tendo a nível estadual uma única estrutura organizativa de segundo grau (as CCA). O SCA deveria incentivar todas as formas de cooperação e não apenas as cooperativas, ainda que seu eixo estruturante fosse a CPA (CHRISTOFFOLI, 2007b, p. 72-73).

Em 1992 foi fundada a CONCRAB, a partir de quatro centrais estaduais (CCA): do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina, do Paraná e do Espírito Santo. Nos anos seguintes, as CCA foram difundidas para outros estados.

Nessa concepção, a cooperação agrícola deveria contribuir “[...] para a resistência e o avanço econômico, político, técnico e ideológico”, e especialmente

as CPA “[...] tinham a função nesse período de ser a retaguarda de organização política, resistindo política e economicamente” (CONCRAB, 1999, p. 7). Além disso, colocava-se como meta passar da produção de subsistência para a produção de mercadorias, aparecendo também a idéia de que o trabalho cooperativo seria capaz de transformar a “consciência camponesa” em uma “consciência operária”<sup>125</sup> (CONCRAB, 1999, p. 11).

A cooperação agrícola é definida, na primeira cartilha que trata do tema, como sendo

[...] a introdução na agricultura dessa divisão social do trabalho, de forma cooperada, que já acontece na indústria e no comércio. [...] Então, a cooperação agrícola é o jeito de juntar ou somar os esforços de cada agricultor individual, para fazer coisas em conjunto (MST, 1993, p. 8).

Essa concepção inicial foi objeto de uma severa autocrítica: “Aqui se nota a forte crença na divisão social do trabalho, desconsiderando a alienação do trabalho que o modelo taylorista acentuou, como mostra também a ingenuidade de como encarar o desenvolvimento econômico e suas leis” (CONCRAB, 1999, p. 17).

Embora inicialmente se afirmasse a necessidade de incentivar e desenvolver todas as formas de cooperação possível, a ação cooperativa acabou sendo reduzida, na prática (e também em alguns documentos), à forma cooperativa, sendo a CPA a mais desejável, por ser uma forma “superior”. Essa confusão levou, desde o início do SCA, a uma contradição: ampliar ao máximo a cooperação entre os assentados (o que implicaria a pluralidade de formas de cooperação) ou priorizar a constituição de CPAs. Após um breve período de

---

<sup>125</sup> Destaca-se a contribuição de Clodomir Santos de Moraes, com a elaboração da “Teoria da Organização no Campo” (MORAIS, 1986), para a disseminação dessa concepção. Apoiando-se em Kautsky, concebia-se que “[...] somente a superação das bases tradicionais de organização, através do trabalho coletivo (operariado agrícola), poderiam aproximar o campesinato das condições concretas de mudança, da envergadura das iniciativas proletárias. A superação da sociedade capitalista se realizaria através das organizações coletivas do proletariado, consideradas formas superiores no interior do capitalismo. [...] a organização tradicional da produção não permitiria a formação de uma ‘consciência coletiva’, pois o processo de trabalho era simplificado e individualista” (BORGES, 2007, p. 90). Clodomir de Moraes contribuiu também nos “Laboratórios Organizacionais de Campo”, metodologia destinada a formar CPAs nos assentamentos, de 1988 a meados da década de 1990, e abandonada em seguida, em função de suas limitações, em especial a pouca flexibilidade. A esse respeito, ver Christoffoli (2007b); Stédile e Fernandes (1999) e o estudo desenvolvido por Souza (2006).

disseminação acelerada<sup>126</sup>, identifica-se, a partir de 1994, uma “crise” das CPAs, com forte desistência dos associados e baixa adesão à proposta<sup>127</sup>. Naquele mesmo ano, a concepção de cooperação foi reelaborada em outro nível, propondo-se

Buscar uma cooperação que traga: Desenvolvimento econômico e social, desenvolvendo valores humanistas e socialistas. A cooperação que buscamos deve estar vinculada a um projeto estratégico, que vise a mudança da sociedade. Para isto deve organizar os trabalhadores, preparar e liberar quadros, ser massiva, de luta e resistir ao capitalismo (CONCRAB, 1999, p. 20).

E, face aos limites enfrentados para a disseminação das CPAs, optou-se por ampliar a cooperação por meio das Cooperativas de Prestação de Serviços-CPs. Estas assumiram, muitas vezes, um alcance regional, envolvendo um conjunto de atividades de serviços (máquinas agrícolas, transporte, armazenamento e beneficiamento da produção) e de comercialização (de insumos diversos e da produção dos assentamentos). A criação de uma nova linha de crédito especialmente destinado a cooperativas, o PROCERA Teto Dois, em meados dos anos 1990, foi a base de sustentação desse processo.

Alguns importantes avanços foram alcançados nesse período. Várias agroindústrias puderam consolidar-se, nos assentamentos; as CPs tornaram-se referências locais e regionais, nos aspectos econômico (movimentando a economia dos pequenos municípios) e também político (desbancando as oligarquias locais e democratizando as relações de poder). Num levantamento realizado em 2001, Ribas (2002) registrou os seguintes números referentes ao sistema SCA/CONCRAB:

- a) 86 cooperativas filiadas à CONCRAB (sendo 53,3% na região Sul, 24,4 % no Nordeste e 18,6% no Sudeste; no Norte, apenas uma, e no centro-oeste, duas), entre CPAs, CPs e Cooperativas de Crédito;
- b) 9 Cooperativas Centrais (CCA): Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Espírito Santo, Bahia, Ceará, Pernambuco e Maranhão;

<sup>126</sup> De acordo com um levantamento realizado por Borges (2007), foram implantadas, até 1992, 27 CPAs em diferentes regiões do país.

<sup>127</sup> O I Censo da Reforma Agrária, de 1997, mostrou que 94% dos assentados adotava uma organização individual da produção.

- c) 400 associações de produção, comercialização e serviços nos assentamentos;
- d) 96 pequenas e médias agroindustriais (com beneficiamento de frutas, hortaliças, raízes, leite e derivados, grãos, café, carnes, doces e mel);
- e) cerca de 700 pequenos municípios envolvidos;
- f) 19.986 famílias envolvidas, o que significava à época que 19,4% do total de famílias assentadas estava ligado a alguma atividade cooperativa.

Diversos estudos foram desenvolvidos no sentido de compreender quais seriam as linhas de produção mais apropriadas às diversas realidades, consolidando-se a definição geral por uma produção para o mercado de massas, ao invés de uma busca por nichos de mercado (STÉDILE; FERNANDES, 1999). A existência do SCA e da CONCRAB tornou possível a publicação de diversos materiais e ampliou as possibilidades de formação dos assentados. A criação do Curso Técnico em Administração de Cooperativas-TAC também se deu nesse processo, como vimos no capítulo anterior.

Entretanto, consolidou-se o viés institucional de identificar a cooperação com a cooperativa, perdurando, por toda a década de 1990, um “[...] sistema institucional técnico-burocrático de cooperativas generalizado para todo o país [...]” (CARVALHO, 1999, p. 30), desconsiderando-se a experiência histórica popular no campo. Esse autor ainda alertava para o viés economicista e corporativo que o SCA adquirira, reforçado pela crise econômica e social da década de 1990, mais intensa ainda na agricultura, e que afetou muito drasticamente o poder aquisitivo e a qualidade de vida das famílias assentadas.

As tecnologias da Revolução Verde haviam sido largamente adotadas nos assentamentos, embora a questão das tecnologias “alternativas” (alternativas ao modelo da Revolução Verde) estivesse presente em diversos materiais do Movimento, desde os primeiros anos<sup>128</sup>. Como ocorrera em todo o processo

---

<sup>128</sup>No Caderno de Formação n. 10 (MST, 1986, p. 25-28), por exemplo, há um capítulo intitulado “O uso de tecnologias alternativas”, abordando: o papel das empresas multinacionais e dos órgãos de assistência técnica na implementação da Revolução Verde; o processo de desmoralização imposto ao saber camponês; os problemas de saúde e ambientais, entre outros.

anterior da Revolução Verde, o crédito agrícola disponível aos assentados (PROCERA) incentivava a “integração” ao mercado das *commodities*, com acesso condicionado à compra de todo o “pacote tecnológico” correspondente:

O PROCERA possuía uma feição eminentemente econômica, sendo grande parte dos recursos destinados para o custeio da produção. Assim, era incentivado o plantio de lavouras temporárias, geralmente, de produtos industrializáveis ou passíveis de compra pelas empresas agroexportadoras (BORGES, 2007, p. 71).

Paulilo (1994<sup>129</sup>, apud LUZZI, 2007, p. 116) aponta que tanto as lideranças quanto as famílias assentadas buscavam esse modelo tecnificado e produtivista. Como a grande maioria dos sem-terra havia sido expulsa do campo pelo processo de modernização, havia uma compreensão mais ou menos generalizada de que os assentados deveriam integrar-se a esse modelo, para não serem novamente excluídos. A noção kautskiana<sup>130</sup> de superioridade técnica do grande empreendimento agropecuário, que fundamentava a proposta cooperativista do MST, também incitava à produção em grande escala, à especialização e à mecanização (BORGES, 2007).

O investimento em grandes estruturas centralizadas acarretou diversos problemas, levando à desmobilização de diversas cooperativas:

(a) distanciamento dos assentados em relação a suas organizações – sentimento de alienação; (b) incapacidade de gestão devido ao tamanho, ao volume de capital necessário, à exigência de quadros gerenciais e sistemas de planejamento-control; (c) concentração de poder nas mãos de alguns dirigentes; (d) elevado endividamento; (e) políticas paternalistas de subsídio irreal e insustentável aos assentados à custa do crédito; (f) construção de estruturas produtivas sem ter clara a estratégia econômica a ser desenvolvida (CHRISTOFFOLI, 2007b, p. 78).

---

Enumera também algumas tecnologias alternativas, passíveis de serem adotadas nos assentamentos, e menciona a existência de um programa de formação, intercâmbio e troca de experiências, vinculado ao projeto Tecnologias Alternativas da FASE (ver nota 103).

<sup>129</sup>PAULILO, Maria Ignez. O assentamento de reforma agrária como objeto de estudo. In: ROMEIRO, Adhemar et al. **Reforma agrária: produção, emprego e renda** o relatório da FAO em debate. Rio de Janeiro: Vozes/IBASE/FAO, 1994, p.192-215.

<sup>130</sup> Baseada no pensamento de Karl Kautsky, autor do clássico “A Questão Agrária”. Ver nota 125.

Entretanto, é preciso considerar também os condicionantes externos ao MST. Como vimos no primeiro capítulo, o enfrentamento da questão agrária pelos governos neoliberais fez com que se desenvolvesse uma

[...] “reforma agrária possível”, desqualificada e atrasada [...]. Nossa base social, exaurida por décadas de exclusão social, não consegue fazer frente aos desafios de organização da produção, de enfrentamento de um mercado monopolista e internacionalizado (CHRISTOFFOLI, 2007b, p. 79).

Também Vendramini (2008), analisando teses e dissertações que avaliam a experiência cooperativa no interior do MST, alerta para o reducionismo que consiste em não se levar em conta os condicionantes externos. A autora lembra que é próprio da concepção liberal atribuir ao indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso social; e cita a conclusão da pesquisa de Sizanoski(1998<sup>131</sup>, p. 128, apud VENDRAMINI, 2008, p. 127), sobre uma CPA do Estado do Paraná:

[...] a saída para esse problema das CPAs não está nela, mas fora. O problema não é de administração, de falta de força de trabalho ou abandono. Se inscreve num modelo econômico, ao qual o projeto de coletivização é completamente conflitivo.

Diante desses impasses, começa a se discutir, em vários espaços e instâncias, os limites da proposta de organização da produção. Abre-se uma crise no SCA. Frente à dificuldade em se obter avanços econômicos, a reflexão sobre a organização dos assentamentos volta-se para o fortalecimento da base em “comunidades de resistência”, onde a questão das tecnologias terá lugar privilegiado. Também as discussões e articulações em torno de um Projeto Popular para o Brasil, a partir de 1997, passam a demandar mudanças na proposta de organização da produção. A necessidade de elaboração de um Projeto Popular de Desenvolvimento para o Campo começa a ganhar força nos debates.

---

<sup>131</sup> SIZANOSKI, Raquel. **O novo dentro do velho**: cooperativas de produção agropecuária do MST (possibilidades e limites na construção de outro coletivo social). 1998. Dissertação (Mestrado em Sociologia política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

#### 4.1.3. Terceiro período (2000-2009): A agroecologia e o Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente

Nos últimos anos, a questão ambiental e a agroecologia no MST vem despertando a atenção dos pesquisadores, embora a produção acadêmica sobre o tema seja ainda em número muito restrito<sup>132</sup>. Buscamos elaborar uma síntese inicial, bastante sucinta, dos principais elementos envolvidos na emergência da questão ambiental/agroecológica e sua consolidação no MST.

Nos parece importante compreender a questão ambiental e a agroecologia no MST no âmbito da mundialização da questão agrária. Considerando o caminho percorrido em nossa pesquisa, nos parece correto afirmar que elas emergem, principalmente, do enfrentamento com o agronegócio e as políticas neoliberais, enfrentamento que transcende o território nacional com a entrada do MST na Via Campesina, em meados da década de 1990. Para além de situações meramente conjunturais, fica cada vez mais evidente que a permanência dos camponeses na terra se encontra ameaçada pelo modelo tecnológico que é, em nível mundial, a base de sustentação do agronegócio, e que expulsa os camponeses mais rapidamente do que a luta pela terra é capaz de assentar. Como explicitam Chesnais e Serfati (2006, p. 15),

Marx colocou **o processo de expropriação do campesinato no cerne dos mecanismos da acumulação primitiva. Mas, esse processo nunca deixou de existir e prossegue até nossos dias**. Ele não é atribuível somente às políticas do FMI [Fundo Monetário Internacional], por mais que seja necessário incriminá-las. É no núcleo das relações de produção e de dominação que ele se situa.

[...] Hoje, a novidade consiste numa tomada de consciência da **interconexão entre as destruições ecológicas e as agressões contra as condições de existência dos produtores**, que é um dos traços – na América Latina como na Ásia – dos movimentos camponeses contemporâneos (por exemplo, o **movimento dos “sem terra” do Brasil**) (grifo nosso).

<sup>132</sup>Identificamos as seguintes teses/dissertações (sem pretender fazer uma revisão completa): Veras (2005), Negri (2005), Mello (2006), Borges (2007), Gonçalves (2008), Schalachta (2008) e Luzzi (2007) – esta última, abordando um universo mais amplo; além de vários artigos publicados. As pesquisas trazem informações e interpretações muitas vezes conflitantes, mostrando a necessidade de que se prossigam os estudos nesse campo.

Os autores prosseguem, explicitando que vivenciamos uma nova fase de expropriação dos agricultores produtores diretos, sustentada pelo patenteamento dos organismos vivos e pela tecnologia dos organismos geneticamente modificados, com a produção de sementes que geram plantas estéreis<sup>133</sup>:

Seu objetivo é a instalação de um imenso dispositivo tecnológico e institucional destinado a por fim ao que sempre tinha parecido um processo imutável, isto é, a manutenção do controle dos agricultores sobre suas reservas de sementes. [...] A menos que haja uma resistência social e política de grande força, o capitalismo terá conseguido alcançar o término de seu processo de expropriação dos produtores e de dominação do vivente. Terá passado da expropriação dos camponeses à expropriação do direito geral dos seres humanos de produzir, em breve, de **se** reproduzir, sem empregar técnicas patenteadas, sem pagar um pesado tributo ao industrial e, por detrás desse, a seus acionistas e aos mercados bursáteis<sup>134</sup> (CHESNAIS; SERFATI, 2006, p. 15, grifo dos autores).

Além de acelerar o processo clássico de diferenciação do campesinato, “espremendo” os camponeses entre as indústrias produtoras de insumos e as agroindústrias que se utilizam de suas matérias-primas, o modelo de produção e tecnológico dominante oferece um horizonte que pode enfim por em questão a permanência do camponês, **concluindo assim o processo de separação dos produtores diretos de suas condições de produção**. É dessa maneira que a **luta na terra** não pode mais passar ao largo do debate sobre o modelo tecnológico. A reprodução social dos camponeses passa a exigir uma mudança na maneira de produzir.

Podemos identificar ainda outros elementos que contribuíram na emergência do debate ambiental e agroecológico no MST, a partir da segunda metade da década de 1990. O primeiro deles, intimamente relacionado ao que acabamos de expor, foi a iniciativa dos próprios assentados em buscar alternativas. Veras (2005) registra que entre os próprios assentados foram surgindo experiências de produção alternativas ao modelo da Revolução Verde,

---

<sup>133</sup> Mais preocupante ainda é a **nanotecnologia**, que consiste na manipulação de átomos e moléculas em nanoescala (um bilionésimo de metro). Trabalhos recentes nesse campo podem tornar possível aos cientistas criar novos aminoácidos e proteínas, por meio da manipulação átomo a átomo, o que pode revolucionar completamente a produção de matérias-primas, incluindo os alimentos, com conseqüências ainda imprevisíveis para a saúde humana e o ambiente (CARVALHO, 2003).

<sup>134</sup> Referente às Bolsas de Valores.

até em função da impossibilidade de acesso, para muitos, às tecnologias “modernas” e como tentativa de superar a marginalização econômica e a crescente perda de autonomia. É preciso também considerar a territorialização do Movimento para as regiões Nordeste (ainda nos anos 1980) e depois Norte (na década de 1990), uma vez que

Essas regiões apresentavam contextos e realidades bastante diversificadas das experiências desenvolvidas nos assentamentos do sul do Brasil. A modernização da agricultura não tinha chegado com tanta força nestas regiões e, em consequência, muitas práticas tradicionais ainda eram mantidas pelos agricultores (LUZZI, 2007, p. 125).

Lembremos que, em 1999, 72% das famílias assentadas estavam no Norte e Nordeste (FERNANDES, 1999), proporção que se manteria elevada na década seguinte.

Outro elemento importante, que não se pode desconsiderar, diz respeito à trajetória do debate ambiental. Esse debate tem início, no Brasil, no final da década de 1970, sob influência das discussões e movimentos de contestação que vinham ocorrendo em outras partes do mundo, desde a década de 1960, mas permanece inicialmente restrito a um pequeno grupo de intelectuais, em sua maioria profissionais das ciências agrárias, até meados da década de 1980, aproximadamente (LUZZI, 2007). Essa autora ressalta que o tema das tecnologias alternativas era visto com reserva pela maioria dos intelectuais orgânicos aos movimentos sociais. De fato, as primeiras experiências (numericamente restritas) não se colocavam na perspectiva do enfrentamento ao modelo de desenvolvimento que acarretava a expropriação dos camponeses.

A questão social aparece apenas no final da década de 1980: somente no III Encontro Brasileiro de Agricultura Alternativa-EBAA, em 1987 (o I EBAA ocorrera em 1981), que contou com a participação do MST, da CUT e da CONTAG, é que os debates ultrapassaram as questões meramente técnicas e contemplaram também uma crítica ao modelo capitalista. Ainda assim, a diversidade de concepções e as divergências eram tantas, que o V EBAA, em 1989, foi o último<sup>135</sup>. Entretanto, foi na década de 1990 que o debate ambiental se

---

<sup>135</sup>Em 2002 se retoma uma tentativa de articulação nacional com o Encontro Nacional de Agroecologia; a partir de 2003, anualmente, ocorre o Congresso Brasileiro de Agroecologia.

ampliou progressivamente, por intermédio, especialmente, das Organizações Não-Governamentais e suas redes<sup>136</sup>.

E foi apenas na década de 1990, igualmente, que a esquerda marxista começou a recuperar seu “imenso atraso teórico e político” no campo ambiental e ecológico, nas palavras de Chesnais e Serfati (2003, p. 7). Esse “vácuo” se deu, segundo os autores, por diversos motivos: pela prevalência de uma leitura unilateralmente produtivista (e equivocada) das obras de Marx e Engels; pelo contexto histórico em que se deu a Revolução Russa, cujo atraso econômico, científico e tecnológico acentuou “[...] a abordagem fundada na ‘dominação das leis naturais’ e na dominação ‘da natureza’” (CHESNAIS; SERFATI, 2003, p. 9-10); e também pelas investidas da política neoliberal contra as conquistas dos trabalhadores, de maneira que os movimentos operários refugiaram-se atrás unicamente da defesa do emprego, colocando-se muitas vezes ao lado dos interesses das grandes indústrias.

A partir desse quadro mais geral, o MST, ao que nos parece, é um movimento “de seu tempo”; é também em meados da década de 1990 que a temática ambiental começa a ganhar força em seu interior, no bojo das discussões em torno do Projeto Popular, considerando-se o V Congresso Nacional, realizado em 2000, como um “marco” nesse sentido. Nas suas deliberações, a temática ambiental (meio ambiente, diversidade, água doce, Amazônia) é transformada em bandeira de luta; o modelo das elites, que deve ser combatido, é identificado com “[...] os produtos transgênicos, as importações de alimentos, os monopólios e as multinacionais” (MST, 2000b). Nesse Congresso também se lança o manifesto “Nossos compromissos com a terra e com a vida”, com dez pontos, entre os quais destacamos, dentre outros, “evitar a monocultura e o uso de agrotóxicos” (MORISAWA, 2001, p. 238).

Tal posicionamento exigia uma reformulação nas propostas para a produção, e repercutiu em mudanças na própria organização do movimento. Após um período de crise, entre 1998 e 2001, o SCA acabou sendo extinto, criando-se, em seu lugar, o **Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente-SPCMA**. A

---

<sup>136</sup>Cabe destacar a rede Assessoria e Serviços em Projetos e Tecnologias Alternativas – AS-PTA, fundada em 1990, anteriormente ligada à Federação de Organizações para a Assistência Social e Educacional-PTA/FASE (a FASE é a ONG brasileira mais antiga, datando de 1961; o Projeto TA foi criado em 1983). Ver Luzzi (2007).

agroecologia e o meio ambiente passaram a ser questões estratégicas, e o debate acerca da cooperação foi perdendo espaço, sendo retomado apenas em 2006, mas ainda sem uma proposta muito articulada (CHRISTOFFOLI, 2007b).

Em 2003, no III Fórum Social Mundial, em Porto Alegre, a Via Campesina lançou a campanha “As sementes são patrimônio da humanidade”<sup>137</sup>, assumida com protagonismo pelo MST (LUZZI, 2007). O Movimento também passou a fazer parte da organização de vários eventos importantes: o Encontro Nacional de Agroecologia (realizado em 2002 e 2006), a Festa Nacional das Sementes Crioulas, em Anchieta-SC, realizada anualmente; a Jornada Paranaense de Agroecologia, realizada anualmente desde 2002<sup>138</sup>, primeiro em Ponta Grossa-PR, e depois em Cascavel; o Congresso Brasileiro de Agroecologia (realizado anualmente, desde 2003), e o Congresso Latinoamericano de Agroecologia (com a primeira edição realizada na Colômbia, em 2007, e a segunda em Curitiba, em 2009<sup>139</sup>). E passou a integrar a Articulação Nacional de Agroecologia-ANA, criada em 2002.

Uma experiência que vale mencionar é a BIONATUR. Criada em 1997, sob coordenação da Cooperativa Regional dos Agricultores Assentados-COOPERAL, reunia inicialmente 12 famílias assentadas dos municípios de Hulha Negra e

---

<sup>137</sup>Essa campanha visava, além de incentivar a conservação e o plantio de sementes tradicionais (ou crioulas) pelos camponeses, combater a disseminação das sementes transgênicas e questionar os princípios de proteção intelectual (patentes) que tornam possível sua existência; impedir o monopólio das sementes pelas empresas multinacionais e combater a ingerência de organizações como a OMC no comércio de sementes e de alimentos. A campanha vinculava o direito dos camponeses à produção de sementes ao seu papel histórico, de desenvolvimento da própria agricultura, e ao conceito de soberania alimentar: “Quem não tiver o direito de produzir e multiplicar sementes jamais poderá produzir os alimentos de que sua comunidade, seu povo necessitam” (VIA CAMPESINA, 2003, p. 56).

<sup>138</sup>“A Jornada de Agroecologia é uma coalizão política constituída em 2001, que resultou de amplo processo dialógico entre os Movimentos Sociais do Campo e Organizações Não-Governamentais atuantes no estado do Paraná, que desde os anos 80 promovem a Luta pela Terra e pela Reforma Agrária e a Agroecologia. Seu Manifesto Político apresenta os objetivos estratégicos e o lema original: Jornada de Agroecologia – Terra Livre de Transgênicos e Sem Agrotóxicos. Atua em rede de cooperação potencializando os processos político-organizativos, econômicos e culturais locais e regionais num movimento camponês agroecológico com maior densidade e expressividade política e social. Desde 2002 realiza o Encontro Estadual com média de quatro mil participantes” (TARDIN, 2009, p. 213-214). Ver também Gonçalves (2008).

<sup>139</sup> O VI Congresso Brasileiro de Agroecologia e o II Congresso Latinoamericano de Agroecologia foram realizados conjuntamente em Curitiba-PR, em novembro de 2009, contando com uma atividade específica do MST e da Via Campesina: o seminário “Cuidando da Terra, Cultivando a Biodiversidade e Colhendo Soberania Alimentar”, realizado na Escola Latino-Americana de Agroecologia-ELAA, no assentamento Contestado, e que teve a participação de palestrantes de renome internacional no campo da agroecologia, como Peter Rosset, Miguel Altieri e Clara Nichols, além de representantes da ELAA.

Candiota-RS, para a produção de sementes de hortaliças sem insumos químicos, e buscando preservar variedades locais em risco de desaparecimento. Após um período difícil, que quase forçou seu desaparecimento, a BIONATUR transformou-se, em 2003, numa rede nacional de produção e comercialização de sementes agroecológicas, reunindo 230 famílias assentadas, em 20 municípios do Sul e de Minas Gerais, que produzem sementes de 50 variedades de hortaliças. Em 2005, registrou-se uma produção de 22 toneladas de sementes, certificadas pelo Ministério da Agricultura e Pecuária (LUZZI, 2007) – num momento em que a luta pelo controle das sementes assume uma importância crucial.

Os documentos mencionam a existência, nos assentamentos, de experiências de produção agroecológica em áreas diversas: arroz irrigado, produção de leite a base de pasto, produção de hortaliças, produção de sementes de olerícolas, além de algumas outras culturas (MST, 2005). Destaca-se ainda a existência de diversos pequenos centros de pesquisa e difusão de técnicas agroecológicas<sup>140</sup>, além das escolas de agroecologia, como as existentes no Paraná, que estudamos a seguir.

Embora a relação com as ONGs tenha ficado mais próxima do que era anteriormente, também nesse campo o MST faz questão de reafirmar sua independência:

[..] a construção da agroecologia no MST, implica em uma outra concepção distinta de todas as outras correntes (pela primeira vez um movimento de massas assume a agroecologia e faz dela um componente de uma plataforma política de mudança de sociedade e de modelo agrícola) (MST, 2005, p. 2).

Como nas suas ações políticas de modo geral, a ocupação, a luta e o enfrentamento são também uma marca distintiva. Em julho de 2003, por exemplo, no ato de encerramento da II Jornada Paranaense de Agroecologia, promoveu-se um protesto junto a um centro de pesquisa e produção de sementes de soja e milho transgênicos da transnacional Monsanto, em área rural do município de Ponta Grossa, com destruição dos cultivos transgênicos. A área foi então ocupada por famílias Sem Terra de acampamentos da região, e convertida no Centro Chico Mendes de Agroecologia, pelo período de 18 meses (prazo ao final

---

<sup>140</sup> Ver Luzzi (2007, p. 127).

do qual as famílias foram despejadas), com diversas atividades de experimentação, produção de semente e formação em agroecologia. De acordo com Gonçalves (2008), esse fato abalou as relações entre as entidades promotoras das Jornadas, causando a retirada de algumas delas, por não apoiarem o caráter de luta contra o capital que o evento havia assumido, e também por se sentirem desprestigiadas na organização. Tratava-se de um momento político importante, uma vez que, embora os cultivos transgênicos estivessem se expandindo no país, de maneira clandestina, não havia ainda uma decisão definitiva do Governo Federal a respeito. A ocupação da multinacional Syngenta Seeds, também no Paraná, e do viveiro de mudas da Aracruz Celulose, no Rio Grande do Sul, em 2006, seguiram nessa mesma linha.

O MST ainda está construindo sua concepção de agroecologia, e precisa amadurecer em sua proposta o lugar da cooperação, que continua fundamental, em função de seu projeto político:

[...] a organização cooperativa no âmbito do MST deve ser compreendida a partir dos contornos de seu projeto político de gestão territorial dos assentamentos. Isso significa que a cooperação agrícola revela-se como um desdobramento do processo de redimensionamento da luta política engendrada pelo MST, sendo que seu significado político evidencia-se na possibilidade concreta do Movimento em articular a gestão dos assentamentos conquistados e os seus apontamentos político-organizativos (RIBAS, 2002, p. 247).

Agroecologia e cooperação não são excludentes (como muitas vezes se tem apresentado nos estudos que encontramos), nem o MST as concebe assim, embora ambas tenham potencialidades e limitações, sob a ordem capitalista.

É preciso considerar também que, embora se afirme um discurso cada vez mais coerente a respeito da questão ambiental e da agroecologia (especialmente em nível nacional), não há ainda um consenso interno. Também o número de famílias envolvidas vem aumentando, mas trata-se de um processo lento (LUZZI, 2007), e que também encontra resistências entre os camponeses. Gonçalves (2008), numa pesquisa sobre a transição agroecológica nos assentamentos do Paraná, levantou que apenas 1.647 de um total de 19.210 famílias assentadas (além de uma centena de famílias em dois acampamentos), adota a agroecologia, não chegando a 10%, portanto. Entretanto, o autor também indica que muitas

famílias assentadas acabam adotando uma “mistura” de técnicas, e que podem, com o tempo (e o diálogo), aproximar-se mais da proposta agroecológica.

Num seminário sobre concepção e ações em agroecologia no MST, realizado em Guararema-SP, em agosto de 2005<sup>141</sup>, um levantamento constatava, nos assentamentos:

- Cultura alimentar destruída (matriz de consumo do tipo urbano);
- Perca das habilidades quanto ao processamento dos produtos agrícolas;
- Cultura do veneno e da “hora-máquina” enraizada sobretudo no centro sul do país (matriz tecnológica e de produção) (MST, 2005, p. 1).

Tais constatações levam à necessidade de resgatar o “saber camponês”<sup>142</sup>, como condição não apenas de implementação da agroecologia, mas da própria reprodução social dos camponeses. Essa é uma das intenções do Diálogo de Saberes, como veremos no próximo capítulo.

#### 4.2. A CRIAÇÃO DOS CURSOS TÉCNICOS EM AGROECOLOGIA

Conforme a discussão em torno de outro projeto de campo vai ganhando corpo no MST, a agroecologia também vai ganhando espaço nas discussões; de acordo com Toná (2008, p. 4),

Por entender, ao mesmo tempo, que o modelo convencional de agropecuária implementado a partir da modernização conservadora do campo no Brasil, e adotado na maioria dos assentamentos de reforma agrária, traz consigo uma série de conseqüências negativas e inclusive contraditórias com seu projeto político, o MST define por construir as condições para

<sup>141</sup>O debate acerca da agroecologia, no MST, teve seqüência no âmbito da Via Campesina, em 2009, no Instituto Agroecológico Latinoamericano de Estudios Campesinos, Indígenas y Afrodescendientes-IALA Paulo Freire, em Barinas, Venezuela. (ver o sítio: <http://ialapaulofreire.blogspot.com/>).

<sup>142</sup>Conforme Cury (1983, p. 95-96), “as condições materiais de existência e de trabalho educam. Desse viver colado à vida nasce um tipo de saber **espontâneo**. Neste caso, espontâneo quer dizer nascido da experiência e ainda não teorizado, não elaborado e nem sempre expresso” (grifo no original). Retomamos esse tema no próximo capítulo.

desenvolver um novo projeto para o campo, baseado noutra matriz tecnológica – a Agroecologia. Esta definição política terá desdobramentos concretos para a massificação e consolidação dessa nova matriz.

Entre esses desdobramentos estavam a questão da assistência técnica e da formação técnica dos agricultores. Historicamente, as instituições oficiais de assistência técnica estiveram comprometidas com a modernização conservadora. Havia também um posicionamento crítico frente

[...] aquela relação vertical e dominadora de assistência técnica<sup>143</sup> (insistência técnica), onde alguém, o técnico, sendo um estranho, assiste, como um ator que apenas olha e nada vê do mundo camponês, e prescreve sobre o objeto específico um receituário comercial determinado pelos agentes do capital, alimentando um ciclo vinculante subordinador que ora coopta, ora exclui ao camponês tanto quanto em nada leva em conta a natureza em seus processos ecológicos (TARDIN, 2006, p. 2).

Além disso, face ao desmonte das políticas públicas levado a cabo pelas políticas neoliberais, os assentamentos (e que dirá os acampamentos!) estavam à margem dos programas oficiais de assistência técnica, e não se podia continuar dependendo da existência de convênios esporádicos. Haveria, então, que se formar técnicos entre os próprios Sem Terra.

Essas reflexões, que culminaram na criação dos cursos técnicos em agroecologia, a partir das demandas concretas na base do Movimento Social, foram amadurecendo a partir dos anos finais da década de 1990 e início dos anos 2000. Nesse período ocorreram, no estado do Paraná, algumas iniciativas que constituem-se nos antecedentes dos atuais cursos técnicos em agroecologia, e que sinalizam a existência de uma “vontade coletiva”. A experiência mais significativa foi, sem dúvida, o curso não-formal “Prolongado em Agroecologia”, realizado na Escola José Gomes da Silva, em 2001, com duração de 60 dias, e que contou com a participação de educandos de todo o estado (TONÁ, 2007).

A Escola José Gomes da Silva, em São Miguel do Iguazu, fora fundada em 2000, e diversos centros de formação estavam sendo criados em assentamentos por todo o estado. No mais antigo deles, o CEAGRO, em Cantagalo, a discussão

<sup>143</sup> Numa palestra aos técnicos e dirigentes camponeses do SPCMA, Tardin questionava o uso do conceito: “a ‘assistência técnica’ conserta coisas que estão com defeito!” (caderno de anotações da autora, abril 2005)

acerca da agroecologia tem início em 1998 (TONÁ, 2007). No Centro de Formação e Pesquisa Ernesto Guevara-CEPAG, em Santa Cruz de Monte Castelo, noroeste do Paraná, houve uma curta experiência de curso técnico não-formal, o “Técnicos de pés descalços”, entre 1999<sup>144</sup> e 2000, e cuja formação (não apenas) técnica se encontrava direcionada à agroecologia.

No final de 2001, quando o Partido dos Trabalhadores foi eleito à Prefeitura Municipal de Maringá, a direção da regional<sup>145</sup> noroeste (conjuntamente com a Direção Estadual) viu a oportunidade de criar uma escola do MST no município. A localização da escola em Maringá permitia uma articulação do MST da região com outras organizações de trabalhadores, especialmente urbanas. Além disso, a experiência do CEPAG tinha mostrado a dificuldade de se conseguir bons assessores em áreas distantes dos centros urbanos. A perspectiva de que se pudesse construir canais de comercialização para os produtos da reforma agrária também foi um ponto a favor. Assim, em 2002, foi fundada a Escola Milton Santos (no próximo item nos dedicamos a apresentar cada uma das escolas).

Os coletivos que então discutiam a criação dos cursos técnicos nas escolas consideraram que seria importante a formalização dos cursos, com o reconhecimento pelo MEC e a certificação, para o reconhecimento do percurso formativo dos educandos, e também em função da possibilidade de convênios de assistência técnica para os assentamentos, que eventualmente existem. Procurou-se, então, a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná-ET-UFPR<sup>146</sup>, para o estabelecimento de uma parceria, no âmbito do PRONERA. Assim, em 2003, foi criado o Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia, em nível pós-médio, com duas turmas, uma na Escola Milton Santos e outra no CEAGRO.

Como muitos dos educandos que se apresentaram às duas turmas não tinham concluído o ensino médio, abriu-se a possibilidade de que este fosse realizado concomitantemente, como Educação de Jovens e Adultos (em regime

---

<sup>144</sup> Tempo e espaço de meu início no MST, como explicitarei na introdução desse estudo.

<sup>145</sup> Anteriormente à organização por brigadas, de que tratamos na primeira seção, o MST organizava-se por regiões ou “regionais” (o que ainda permanece em diversos estados).

<sup>146</sup> A Universidade Estadual de Maringá-UEM havia sido procurada para a criação do curso superior “Pedagogia da Terra”, mas como a administração havia-se mostrado refratária a esse primeiro contato, essa opção foi desconsiderada naquele momento.

supletivo). Em função dessa dificuldade, criou-se em 2004, na Escola José Gomes, em São Miguel do Iguçu, o Curso Técnico em Agroecologia, integrado ao ensino médio. As escolas passaram a poder oferecer o curso nessas duas modalidades, em função das demandas: pós-médio (com duração aproximada de dois anos) e integrado ao ensino médio (com aproximadamente três anos e meio de duração).

Nesses primeiros cursos, os integrantes do MST eram ainda a maioria absoluta. Objetivando-se construir uma maior integração entre os movimentos da Via Campesina, e buscando ampliar a formação em agroecologia para a graduação, foi criada, em 2005, a Escola Latinoamericana de Agroecologia, na Lapa.

No próximo item, apresentamos, de forma breve, as escolas técnicas do MST (e da Via Campesina) no Paraná.

#### 4.3. AS ESCOLAS TÉCNICAS DO MST NO PARANÁ

Mello (2006) apresenta um panorama nacional dos cursos de educação profissional, na área da produção, no MST. À época do estudo realizado pelo autor, existiam 10 cursos de nível médio ou pós-médio, em Agroecologia (nos três estados do sul e na Paraíba). Em nível superior: 1 curso Tecnólogo em Agroecologia (no Paraná, na ELAA); 3 cursos de Agronomia (Sergipe, Pará e Mato Grosso); 2 em Ciências Agrárias (Paraíba); 1 em Gestão em Organização Social e Cooperativas (São Paulo) e 1 em Desenvolvimento Rural (Rio Grande do Sul). Na pós-graduação: uma Especialização em Agroecologia (em Santa Catarina) e 5 especializações na modalidade “Residência Agrária” (Ceará, Paraíba, Goiás, São Paulo e Paraná).

São atualmente (2010) quatro as escolas técnicas no Paraná: o Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia-CEAGRO, com duas unidades, uma em Cantagalo e outra em Rio Bonito do Iguçu; a Escola José Gomes/Instituto Técnico de Educação e Pesquisa na Reforma Agrária-ITEPA, em São Miguel do Iguçu; a Escola Milton Santos-EMS, em Maringá; e a

Escola Latinoamericana de Agroecologia-ELAA, na Lapa (próximo a Curitiba). Um mapa com a localização das escolas pode ser encontrado no anexo 1. No quadro 3, sistematizamos os dados referentes ao número de turmas e de educandos, já formados e em andamento, por escola.

Quadro 3: Turmas formadas e em andamento, e número de educandos, por escola.

<b>Escolas</b>	<b>Turmas formadas</b>	<b>Nº de educandos</b>	<b>Turmas em andamento</b>	<b>Nº de educandos</b>
EMS	3	70	1	40
CEAGRO	4	145	2	49
ELAA	1	22	2	107 <sup>(1)</sup>
ITEPA	1 <sup>(2)</sup>	24	1	40
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>261</b>	<b>6</b>	<b>236</b>

Fonte: SPCMA/PR, fev. 2010. Organizado por mim.

Notas: (1) Incluindo 7 educandos da turma 1 que não haviam alcançado o aproveitamento mínimo na avaliação final.

(2) No ITEPA formou-se também uma turma de Técnicos em Saúde Comunitária, com cerca de 22 educandos.

A seguir, fazemos uma breve apresentação de cada escola e dos cursos oferecidos por cada uma delas.

#### **4.3.1. O Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia - CEAGRO**

O Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia – CEAGRO foi o primeiro Centro de formação constituído pelos assentados de Reforma Agrária no estado do Paraná, tendo sido criado em 1989. Essa primeira unidade está localizada no assentamento Jarau, município de Cantagalo, região centro-sul do Estado, a qual apresenta grande número de

famílias assentadas e acampadas<sup>147</sup>. Uma segunda unidade (denominada de unidade Vila Velha) foi fundada em Rio Bonito do Iguaçu, no assentamento Ireno Alves (parte da antiga fazenda Giacometti, o maior latifúndio do Paraná).

Desde 2003, vem oferecendo os seguintes cursos: Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia (nível pós-médio); Curso Técnico em Agroecologia (integrado ao ensino médio). Desde 2009, oferece também o Curso Técnico em Gestão de Cooperativas, em parceria com a Universidade de Mondragón, Espanha (que não é analisado nesta pesquisa).

É considerado um Centro de referência no Estado do Paraná, pela prática acumulada em Agroecologia, destacando-se pela prática do Pastoreio Racional Voisin-PRV sob orientação da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, adubação verde, produção de sementes crioulas de milho e feijão, criação de suínos ao ar livre, reflorestamento com espécies nativas e sistemas agroflorestais.

#### **4.3.2. Escola José Gomes – EJG**

A Escola José Gomes foi fundada em 2000. Está localizada na sede do ITEPA - Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITEPA), assentamento Antônio Companheiro Tavares, município de São Miguel do Iguaçu, região oeste do Estado.

Desde 2004 oferece os seguintes cursos formais: Curso Técnico em Agroecologia (integrado ao ensino médio); Curso Técnico em Saúde Comunitária (nível médio). É importante destacar que, devido à localização da escola, freqüentam os cursos também estudantes dos movimentos sociais camponeses do Paraguai.

Desde 2004, o ITEPA é também considerado um Centro Irradiador de Manejo da Agrobiodiversidade-CIMA, numa parceria com o Ministério do Meio Ambiente-MMA e o INCRA. Os principais objetivos dos CIMAS são preservar as variedades de sementes crioulas e as raças crioulas de animais domésticos,

---

<sup>147</sup> São 4.850 famílias assentadas e 774 famílias acampadas, de acordo com dados levantados pelo próprio CEAGRO (CEAGRO, 2009).

incentivar o cultivo de plantas medicinais e a prática sustentável do agroextrativismo; ou seja, incentivar ações que além de preservar a biodiversidade, garantam a autonomia dos agricultores em relação às multinacionais, principalmente de sementes e medicamentos.

#### **4.3.3. A Escola Milton Santos – EMS**

A Escola Milton Santos localiza-se na zona urbana do município de Maringá, onde funciona desde junho de 2002, em área abandonada, concedida pela Prefeitura Municipal de Maringá<sup>148</sup>.

Inicialmente vinculada ao Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária-ITEPA, a EMS é hoje legalmente representada pela Associação de Trabalhadores na Educação e Produção em Agroecologia Milton Santos-ATEMIS, composta por pequenos agricultores, camponeses, educadores e educandos do campo do Estado do Paraná, e tem por objetivo geral estimular o desenvolvimento comunitário e cultural, o desenvolvimento agrícola, a agroecologia e o desenvolvimento sustentável, desenvolvendo atividades de educação, capacitação e pesquisa.

Desde 2003, oferece os seguintes cursos: Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia (nível pós-médio); Curso Técnico em Agroecologia (integrado ao ensino médio). A Escola também estabeleceu uma parceria com a Universidade Estadual de Maringá-UEM para a criação do curso superior “Pedagogia do Campo”, atualmente em tramitação na UEM e no INCRA.

Os Cursos Técnicos em Agroecologia visam atender, prioritariamente, às regiões Norte, Centro-Oeste e Noroeste do Estado do Paraná (embora em suas turmas estivessem educandos de quase todas as regiões do estado).

A produção, na escola (para consumo, experimentação e comercialização do excedente), envolve: fruticultura, olericultura, adubação verde, bovinocultura de leite e criação de pequenos animais, todos de forma agroecológica. A maior

---

<sup>148</sup>A concessão foi obtida na gestão municipal do Partido dos Trabalhadores e vem sendo duramente contestada pela gestão atual, inclusive com ameaça de despejo.

parte da área concedida caracteriza-se por apresentar-se em estágio de degradação bastante avançado, devido a anos de exploração de basalto e retirada de terra, havendo uma parte significativa apta apenas ao reflorestamento.

A Escola Milton Santos vem desenvolvendo experiências expressivas na área das energias renováveis, em parceria com o Grupo de Cooperação Campus de Terrassa-CGCT, da Catalúnia, Espanha.

#### **4.3.4. A Escola Latino Americana de Agroecologia – ELAA**

A Escola Latino Americana de Agroecologia foi criada em 2005, a partir de um protocolo de intenções, firmado durante o Fórum Social Mundial<sup>149</sup>, entre a Vía Campesina, o governo do Paraná, na pessoa do governador Sr. Roberto Requião, e o governo da Venezuela, na pessoa do Presidente Sr. Hugo Chávez. Nesse protocolo firmou-se a intenção e a necessidade de constituir um curso de nível superior em Agroecologia que possibilitasse o ingresso da juventude camponesa na universidade, por meio de uma proposta pedagógica condizente com a realidade do campo.

A ELAA é pioneira em propor e oferecer, juntamente com a Universidade Federal do Paraná-UFPR, um curso de nível superior em Agroecologia: o “Tecnologia em Agroecologia”, com duração de três anos e meio. Nomes importantes da agroecologia brasileira têm ministrado aulas e acompanhado a formação dos estudantes (como Ana Primavesi, Luiz Carlos Pinheiro Machado e Carlos A. Khatounian, por exemplo).

A Escola está localizada na área rural do município da Lapa (região metropolitana de Curitiba), no Assentamento Contestado. Desenvolve na área diversos experimentos para fins de validação das práticas agroecológicas e para a produção de auto-sustento, destacando-se: olericultura agroecológica; produção agroecológica de sementes crioulas (milho, arroz, feijão, adubação verde, etc); bovinocultura de leite em Pastoreio Racional Voisin-PRV; avicultura caipira;

---

<sup>149</sup> O Fórum Social Mundial realizou-se em Porto Alegre-RS, mas uma de suas atividades foi uma visita a um assentamento no município de Tapes, onde foi firmado o referido protocolo.

suínos ao ar livre, ovinocultura, apicultura; viveiro florestal para florestamento local e venda das mudas excedentes. Em novembro de 2009, a ELAA sediou algumas atividades do V Congresso Brasileiro de Agroecologia, realizado em Curitiba.

A coordenação e direção política da escola é formada por representantes dos movimentos sociais da Via Campesina Brasil: além do MST, o Movimento dos Pequenos Agricultores-MPA, Movimento dos Atingidos por Barragens-MAB, Movimento de Mulheres Camponesas-MMC, Comissão Pastoral da Terra-CPT e Pastoral da Juventude Rural-PJR. Os educandos das duas primeiras turmas eram oriundos de 18 estados brasileiros, dos diversos movimentos, além do Paraguai (estes ligados à Coordenação Nacional das Mulheres Indígenas-CONAMURI e ao Movimento Campesino Paraguaio-MCP).

#### 4.4. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DOS CURSOS TÉCNICOS EM AGROECOLOGIA

Podemos dizer que existe uma certa uniformidade na forma de organização e funcionamento dos cursos formais promovidos pelo MST<sup>150</sup>, os quais, como ressaltamos em outro momento, gozam de relativa autonomia pedagógica, o que está inclusive respaldado na LDB. O objetivo é construir a “escola diferente”, a proposta pedagógica que vem sendo elaborada a partir das diversas práticas educativas e das reflexões coletivas desde os primórdios do Movimento. A experiência de referência é sem dúvida aquela acumulada pela Escola Josué de Castro, do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária-ITERRA, em Veranópolis-RS, primeira escola formal do MST. Assim, a elaboração de qualquer Projeto Político e Pedagógico das escolas do MST se baseia nos documentos do ITERRA, em especial o caderno n. 2, intitulado “Projeto Pedagógico”, e o caderno n. 6, intitulado “Método Pedagógico” (ITERRA,

---

<sup>150</sup>Na educação profissional no campo da produção, existe também, atualmente, uma base curricular de referência, sistematizada pelo SPCMA em nível nacional, a partir das experiências de diversos cursos, sem que exista, contudo, uma uniformização (MELLO, 2006).

2001, 2004), que procuram traduzir os princípios filosóficos e pedagógicos da educação no MST<sup>151</sup>.

A partir desses documentos e dos projetos político-pedagógicos das escolas técnicas do Paraná, procuramos, a seguir, sintetizar os elementos fundamentais da organização e funcionamento dos cursos técnicos em agroecologia (ressaltando que nosso objetivo não é tecer comparações ou avaliações de cada proposta, mas oferecer elementos para a compreensão da realidade onde se desenvolve o Diálogo de Saberes).

O Método Pedagógico construído pelo MST envolve **intencionalidade** (não se dá espontaneamente), **diretividade** (não é um processo caótico) e **estratégias pedagógicas** (conjunto de processos)<sup>152</sup>. Nas palavras de Caldart (2007, p. 26),

considerar que a educação das pessoas é um processo quer dizer que ela acontece em um movimento dialético que envolve tempos, transformações, contradições; que é historicidade a ser compreendida e trabalhada. Considerar que é um processo intencional quer dizer que há um trabalho pedagógico planejado que pode ser feito no propósito das transformações e dos traços humanos que elas vão desenhando [...].

Há que se considerar também a tensão envolvida nos processos educativos, em especial aqueles que se pretendem emancipatórios:

Queremos formar sujeitos criadores do novo, construtores do futuro, mas fazemos isso pela interiorização da cultura, dos valores, da história já construídos, “conformando” as novas gerações aos parâmetros sociais e humanos (contraditórios) já existentes. Ou seja, o ser humano produtor do novo se forma na própria tensão entre conformação e inconformação social; entre estabilidade e instabilidade; entre inserir-se no mundo que aí está e participar de sua transformação (CALDART, 2007, p. 27).

---

<sup>151</sup> Descritos sumariamente no capítulo anterior, item 3.3.3.

<sup>152</sup> Conforme fala de Paulo Cerioli (do ITERRA), durante o III Seminário das Escolas Técnicas do MST/PR, ocorrido no CEAGRO, em Cantagalo-PR, entre 24 e 27 de março de 2007.

Para aquilo que nos interessa, destacamos como elementos básicos desse método: a alternância; os tempos educativos; o trabalho; a coletividade e a estrutura orgânica; a gestão democrática e a auto-organização; e a pesquisa.

#### **4.4.1. A Alternância**

Os cursos formais do MST são organizados no regime ou sistema de alternância<sup>153</sup>, combinando períodos de atividades na escola (e também atividades de campo promovidas pela escola), o Tempo Escola (TE), que é um tempo/espço presencial; e períodos nas comunidades de origem dos(as) educandos(as), o Tempo Comunidade (TC), que pode ser entendido como um tempo/espço semi-presencial. Importante salientar que “comunidade de origem” está aqui diretamente vinculada ao movimento social ao qual o educando pertence; é no TC que a Pedagogia do Movimento, de que tratamos na seção anterior, atua com mais força. Assim, “para os Sem Terra, o MST é o pedagogo do TC” (ITERRA, 2004, p. 21).

No TC, os(as) educandos(as) desenvolvem trabalhos dirigidos pela escola, tais como leituras, registros, pesquisas de campo, estágios, experimentações e cursos complementares. Além disso, devem participar ativamente na organicidade e nas lutas do Movimento Social de que fazem parte, e manter o enraizamento na comunidade ou coletivo de origem, participando de suas atividades (às vezes, o Movimento Social responsável pode enviar os educandos a outra comunidade em determinados TC, ou os educandos podem permanecer na escola, contribuindo para sua construção ou manutenção).

Em função da alternância, os cursos são divididos em etapas, cujo número e duração variam de acordo com o curso e mesmo com o andamento das turmas.

---

<sup>153</sup> Não confundir com a Pedagogia da Alternância, utilizada no Brasil pelos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs. Nas Casas Familiares Rurais, por exemplo, o educando passa uma semana na escola e duas e meia semanas no ambiente familiar. “O pressuposto da pedagogia da alternância é a formação do jovem a partir de sua experiência vivida” (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 70). Ver Teixeira, Bernartt e Trindade (2008).

Em média, o TE tem variado de 45 a 70 dias, e o TC de 60 a 90 dias. Questões diversas como períodos de safra nas regiões dos educandos, o calendário de lutas dos Movimentos Sociais, ou ainda o atraso na liberação dos recursos do PRONERA, podem alterar a duração das etapas.

#### 4.4.2. Os Tempos Educativos

As atividades desenvolvidas no tempo/espço escola estão organizadas em Tempos Educativos, organizando-se cronologicamente o dia dos educandos e educadores. Os tempos educativos tem como intencionalidade:

- a) Incorporar outras atividades educativas, além das aulas, trabalhando pedagogicamente as várias dimensões da formação humana.
- b) contribuir no processo de organização e auto-organização dos educandos/as, exercitando o aprendizado de organizar o tempo pessoal e o tempo coletivo em relação às tarefas necessárias, levando os educandos a “[...] gerir interesses, estabelecer prioridades, assumir compromissos com responsabilidade” (ITERRA, 2004, p. 23).

Apresentamos, no quadro 4, os tempos educativos “comuns” à maioria dos cursos:

Quadro 4: Descrição dos tempos educativos mais comuns na Educação Profissional.

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Tempo Formatura: tempo diário do conjunto da Escola destinado à motivação das atividades do dia, conferência das presenças por Núcleo de Base, informes gerais, cultivo da mística da coletividade da Turma, da Escola e de toda classe trabalhadora; cultivando a identidade latino-americana e o internacionalismo.</li> <li>b) Tempo Aula: tempo diário, sob a orientação de um/a educador/a, destinado ao estudo dos componentes curriculares previstos no projeto do curso, conforme cronograma das aulas e incluindo momento de intervalo.</li> </ol> |
|---|

- c) Tempo Trabalho: espaço de tempo diário para realizar as tarefas necessárias ao bom funcionamento da Escola e garantia de continuidade da existência, visando alcançar as metas estabelecidas e executar o Plano de Atividades da escola.
- d) Tempo Oficina: tem por finalidade o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades (aprender a saber fazer), visando alcançar as metas de aprendizagem previstas, sob orientação de um monitor.
- e) Tempo Cultura: destinado ao cultivo e, a socialização, à reflexão sobre expressões culturais diversas e à complementação da formação política e ideológica do conjunto da coletividade da turma.

Quadro 4: Continuação...

- f) Tempo Reflexão Escrita: tempo pessoal, destinado ao registro das reflexões, em caderno pessoal e específico, das vivências, da percepção dos aprendizados sobre o dia a dia.
- g) Tempo Esporte e Lazer: tempo destinado a educação corporal através de exercícios físicos diversificados. Sempre que possível, exercícios que visam ação conjunta/coordenada.
- h) Tempo Núcleo de Base: tempo destinado ao processo organizativo da coletividade, envolvendo tarefas de gestão do curso, mística, estudos, trabalho e outras tarefas delegadas pelo Centro e o Curso.
- i) Tempo Estudo: tempo destinado a estudos de recuperação, reforço de aprendizado ou leituras indicadas pelos educadores/as.
- j) Tempo Leitura: tempo destinado à leitura dirigida individual.
- k) Tempo Seminário: tempo destinado ao aprofundamento de um determinado assunto; análise de conjuntura; momento de socialização e avaliação de experiências.

Fonte: Adaptado de ELAA (2005).

Ressaltamos que a caminhada de cada curso e de cada turma pode levar à mudança ou extinção de um determinado tempo, ou à criação de outros, de acordo com as necessidades. Além disso, os tempos não são necessariamente os mesmos todos os dias. Um exemplo da organização cronológica dos tempos educativos pode ser visto no quadro 5.

Quadro 5: Exemplo de organização cronológica dos tempos educativos.

HORÁRIO	TEMPO EDUCATIVO	PERIODICIDADE
7:15 – 8:00 h	Tempo Leitura	Quatro vezes por semana

	Tempo Notícias	Duas vezes por semana
8:00 – 8:20 h	Tempo Formatura	Diariamente
8:20 – 12:00 h	Tempo Aula	De segunda a sábado
14:00 – 17:00 h	Tempo Trabalho	Duas vezes por semana
	Tempo Aula	Três vezes por semana
17:00 – 18:00 h	Tempo Educação Física	Duas vezes por semana
20: 00 – 21:40 h	Tempo Oficina	Três vezes por semana
	Tempo Núcleo de Base	Uma vez por semana
21:40 – 22:00 h	Tempo Reflexão Escrita	De segunda a sábado

Fonte: Anotações da autora (Escola Milton Santos, Turma III, etapa 3, janeiro a março 2007).

#### 4.4.3. O Trabalho

A relação entre educação e trabalho está presente nos princípios da educação no MST: educação para o trabalho e a cooperação; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos. De modo geral, o MST apóia-se na concepção socialista do trabalho como princípio educativo<sup>154</sup> e também como princípio pedagógico (às vezes sem fazer essa distinção), a partir de Gramsci e dos educadores soviéticos da chamada escola do trabalho, especialmente Pistrak e Makarenko (ITERRA, 2004). Tratar dessa questão em profundidade não é nosso objetivo, mas apenas oferecer alguns elementos para melhor compreender o funcionamento das escolas e o próprio Diálogo de Saberes.

Parte-se da compreensão de trabalho como esforço físico e mental em vista da transformação e do cuidado do meio em que se vive, processo em que o ser humano também se transforma – se humaniza. O trabalho, nas escolas do MST, tem também o sentido de cultivo da própria raiz (pertencimento à classe trabalhadora) e de identidade com um projeto de transformação social (ITERRA, 2004). Essa compreensão coincide, em linhas gerais, com aquela de Frigotto (2009), acerca do trabalho como princípio educativo.

Afirma-se que o trabalho educativo é aquele socialmente útil; que “[...] exige reflexão, sobre o que se faz, o como se faz, o porquê se faz assim ou porque se organiza o trabalho deste e não de outro modo” (ITERRA, 2004, p. 18),

<sup>154</sup>Ver a esse respeito Ciavatta (2005) e Frigotto (2009).

e que idealmente é desenvolvido de forma complexa ou criativa, embora isso nem sempre seja alcançado (CHRISTOFOLLI, 2007). Também há uma dificuldade em se estabelecer uma relação direta, na prática, entre trabalho manual e intelectual (MACHADO<sup>155</sup>, 2003, apud VENDRAMINI, 2009).

Entretanto, de acordo com Dalmagro (2002<sup>156</sup>, apud VENDRAMINI, 2009, p. 4), “[...] a concepção predominante nos documentos é a idéia do trabalho como uma necessidade. Segundo a autora, antes de ser educativo ou não, o trabalho é necessário para o conjunto das pessoas que integram o MST”. Toná (2005, p. 48), analisando a experiência do CEAGRO, também associa o trabalho na escola às necessidades de sobrevivência, mas destaca a existência de uma “[...] inter-relação com as intencionalidades pedagógicas do próprio Centro e dos cursos que ali se realizam”.

Nos cursos técnicos estudados, os educandos envolvem-se em trabalhos diversos na escola: limpeza dos espaços coletivos, preparo das refeições, manutenção e reparo das estruturas e equipamentos, tarefas administrativas (como secretaria, organização de materiais, biblioteca...), cuidado com as crianças (na chamada ciranda infantil), construção ou reforma de instalações, além do trabalho economicamente produtivo, que no caso em estudo, é o trabalho agrícola. O trabalho é normalmente organizado em Setores, cuja denominação/organização varia de escola para escola.

O trabalho produtivo no campo da agroecologia também pode ocorrer nas Unidades de Produção Agroecológica-UPA, que existiram em algum momento em todas as quatro escolas do MST no Paraná, permanecendo atualmente apenas no CEAGRO e na ELAA (nesta última, com a denominação de Unidades Camponesas Agroecológicas-UCAs). As UPAs (ou UCAs) são atividades práticas em agroecologia, com finalidade de produção, demonstração ou experimentação, desenvolvidas por grupos de educandos, na área da escola, envolvendo planejamento e avaliação do processo. Normalmente são desenvolvidas num

---

<sup>155</sup>MACHADO, I. F. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

<sup>156</sup>DALMAGRO, Sandra Luciana. **Trabalho, coletividade, conflitos e sonhos: a formação humana no Assentamento Conquista na Fronteira**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

tempo educativo específico e podem estar ou não integradas às atividades dos setores (ELAA, 2005; TONÁ, 2005, 2007; LIMA, 2008).

Toná (2005) identifica que a intencionalidade específica da organização do trabalho nas escolas/centros de agroecologia está em criar situações objetivas desafiadoras, que produzam a necessidade de aprender. Isso, entretanto, não deve ser confundido com um desprezo pela apropriação de conteúdos teóricos, nem com artifícios didáticos das “pedagogias ativas”. Significa considerar o trabalho em seu sentido mais amplo, como atividade humana em que o ser humano também se produz:

Sob esta concepção ontocriativa, o trabalho é entendido como um processo que permeia todas as esferas da vida humana e constitui a sua especificidade. Por isso mesmo, não se reduz à atividade laborativa ou emprego. Na sua dimensão mais crucial, ele aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários à vida biológica dos seres humanos. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2005b)<sup>157</sup>.

Em “A dialética do trabalho no MST”, Silva (2005), investigando o trabalho desempenhado por trabalhadores sem-terra voluntários, na construção da sede da Escola Nacional Florestan Fernandes, em Guararema-SP, afirma:

Daí a importância de perceber as potencialidades e limites deste trabalho a partir de sua dimensão educativa: da formação de sujeitos sociais capazes de fazerem escolhas, de ampliarem suas alternativas de futuro através de sua história, da sua práxis social e da produção subjetiva e material de uma cultura do coletivo, de uma cultura da organização (SILVA, 2005, p. 222).

Os limites referem-se à alienação do trabalho (ou, mais corretamente, a uma forma histórica do trabalho), na sociedade de classes (negatividade do trabalho alienado), onde a realização do trabalho totalmente criativo, autogestionado e emancipador é limitada. As potencialidades desse trabalho aparecem diretamente vinculadas à luta social e à organização coletiva, à busca da subversão do atual estado de coisas, fortalecendo o pertencimento a um projeto político que vai além da luta pela terra.

---

<sup>157</sup> Documento disponível on-line, não paginado.

#### 4.4.4. Coletividade e Estrutura orgânica

Em sua proposta, o MST concebe a educação como um processo **coletivo e individual, combinada e simultaneamente**, onde o parâmetro não é o indivíduo isolado; entretanto, “não se trata de desconsiderar as pessoas e nem a sua ‘individualidade’, mas de trabalhar a educação de cada um desde seus vínculos sociais e pela sua inserção em uma coletividade” (CALDART; CERIOLI, 2007, p. 31). Coletividade tal como definida por Makarenko:

A coletividade é um organismo social vivo e, por isso mesmo, possui órgãos, (sistema de) atribuições, (sistema de) responsabilidades, correlações e interdependência entre as partes. Se tudo isso não existe, não há um coletivo, há uma simples multidão, uma concentração de indivíduos (CAPRILES, 1989, p. 153-154).

Uma coletividade está em construção permanente, não existe pronta. Seus princípios de funcionamento são (ITERRA, 2004, p. 49):

- a) subordinação entre iguais: todos vivenciam um momento de comandar e um momento de ser comandado;
- b) estabelecer claramente as responsabilidades e atribuições de cada órgão da coletividade (ou instância), buscando-se evitar o burocratismo, o autoritarismo e o demagogismo
- c) respeito pelas instâncias: respeito à organização pactuada (respeitando o que cabe a cada nível),
- d) cumprimento dos acordos firmados.

A coletividade escolar constitui-se do coletivo de educadores e do coletivo de educandos, diferentes em função dos papéis específicos no processo educativo, mas inter-relacionados<sup>158</sup>. Ela está inserida numa coletividade maior, que corresponde ao Movimento Social (MST, Via Campesina).

---

<sup>158</sup>A falta de educadores permanentes e a rotatividade dos educadores das disciplinas acaba prejudicando a ampliação/consolidação do coletivo de educadores, ficando este, no mais das vezes, restrito ao Coletivo de Acompanhamento Político-Pedagógico e a alguns educadores mais próximos.

A organização da coletividade escolar toma por base a estrutura orgânica dos movimentos sociais, adaptando-a à especificidade da escola. De maneira geral, há uma organização horizontal, em escalas: na base (núcleos de base<sup>159</sup>), na(s) turma(s) (coordenação dos núcleos de base, coordenação dos setores de trabalho, coordenação da turma), na escola como um todo (Coletivo de Educadores, Coordenação de Acompanhamento Político-Pedagógico, Coordenação Político-Pedagógica).

Numa proposta de educação entendida como formação humana em todas as dimensões, considera-se que a coletividade seja a educadora da personalidade coletiva, “[...] uns se tornando educadores dos outros, sempre se ajudando numa perspectiva de projeto e de construção do companheirismo (camaradagem)” (ITERRA, 2004). Essa forma de organização pressupõe/exige a gestão democrática e auto-organização dos estudantes.

#### **4.4.5. Gestão Democrática e Auto-Organização**

Como havíamos adiantado brevemente no segundo capítulo, educandos, educadores e comunidade<sup>160</sup> são convocados a participar, de forma devidamente organizada, da gestão de todo o processo educativo (sem que isso se confunda com as estratégias de descentralização da gestão preconizadas pela Reforma do Aparelho do Estado, como vimos no capítulo 2). Essa participação ocorre em instâncias apropriadas: os núcleos de base, as coordenações, as assembléias. O que à primeira vista pode parecer uma opção pela democracia representativa é justamente o oposto: busca-se na verdade uma democracia direta (que não pode

---

<sup>159</sup>Os trabalhadores permanentes (incluindo-se aí os educadores permanentes que residem na escola) também fazem parte de um núcleo de base.

<sup>160</sup>A participação da comunidade se dá de diversas maneiras. Nas escolas que se localizam em assentamentos (CEAGRO, ITEPA, ELAA), a comunidade tem representantes na coordenação da escola, mas tem também participação direta em algumas atividades específicas (encontros, atividades culturais, mutirões, etc.). Nos encontros e reuniões das instâncias dos movimentos, as escolas/cursos entram como ponto de pauta, para avaliação, discussão e encaminhamentos. Finalmente, a relação mais próxima acontece em função do Tempo-Comunidade, durante o qual o educando participa ativamente na comunidade de origem e é avaliado pelo coordenador responsável, que deve encaminhar um parecer à escola. No Tempo-Escola subsequente, organiza-se um Seminário do Tempo-Comunidade, em que se debate questões surgidas durante aquela vivência.

ser confundida com “assembleísmo”). As questões mais importantes devem ser discutidas nos núcleos de base (espaço que favorece a participação e o debate) e os coordenadores não são independentes, mas sujeitos ao controle dos coletivos que os escolheram. Os assuntos mais polêmicos são decididos em assembléia, normalmente após uma discussão prévia nos núcleos. Entretanto, a via privilegiada de decisão não é a votação (embora ela efetivamente possa ocorrer, em questões mais polêmicas), mas a construção de consensos (acordos), uma vez que as discussões devem pautar-se pelo interesse coletivo, partindo-se do entendimento de que

É falsa a visão de oposição entre indivíduos e sociedade; entre indivíduo e coletivo; nenhuma pessoa existe fora das relações sociais; ela é portadora e produto destas relações; do mesmo modo que coletivos se constituem de pessoas e das subjetividades (que na verdade são sempre intersubjetividades) que constroem em suas relações (CALDART; CERIOLI, 2007, p. 38).

Isso não quer dizer que se busque evitar, abafar ou mesmo negar os conflitos. Os conflitos, as contradições, fazem parte da realidade, estão na base do “movimento do real” e, mais ainda, dos processos educativos, que implicam um “desconforto pessoal”, relacionado à dialética formação-deformação, humanização-desumanização. Evitar o conflito ou resolvê-lo pela coletividade impede o crescimento de seus membros e acumula tensões que acabam aflorando de outra maneira. O que se propõe, então, é buscar “politizar” ou “pedagogizar” os conflitos; considerá-los em nossa intencionalidade pedagógica, de maneira a favorecer sua emergência<sup>161</sup>, buscar suas raízes, buscar compreendê-los com relação aos princípios adotados para tentar superá-los coletivamente, “[...] influenciando para uma síntese possível que nos ajude a ir avançando no processo” (ITERRA, 2004, p. 88), síntese sempre provisória, em que novas contradições voltam a aparecer. Evidentemente que não se trata de um processo tranquilo, que requer grande habilidade do Coletivo de Acompanhamento Político-Pedagógico, o que nem sempre é o caso.

---

<sup>161</sup>Tenhamos presente, contudo, que “não se trata também de criar artificialmente as contradições; não é a contradição em si o que educa, mas o enfrentamento (humano/humanizado) das situações reais, sem medo dos conflitos que às vezes elas provocam” (CALDART; CERIOLI, 2007, p. 39). Também não se trata, de maneira nenhuma, de abdicar do controle do processo educativo.

A gestão democrática implica na auto-organização dos educandos. Auto-organização significa que o educando

Compreende a capacidade de agir por iniciativa própria; respeita as decisões tomadas pelo seu coletivo ou pelo coletivo que esteja subordinado; busca a solução de problemas; exercita a crítica e a autocrítica; tem compromisso pessoal com as ações coletivas e o compromisso coletivo com as ações individuais. (ELAA, 2005, p. 12).

Machado (2003, apud VENDRAMINI, 2009), analisando o processo de organização do trabalho pedagógico nas escolas do MST, identifica a auto-gestão como uma das categorias fundamentais de sustentação da proposta educativa do MST.

Pelo exposto, pode-se compreender que tanto a coletividade quanto a gestão democrática e a auto-organização dos educandos não se encontram dadas no início dos cursos, mas vão sendo construídos ao longo das etapas, graças à estrutura organizativa e aos princípios educativos adotados. Evidentemente que essa forma de organização só é possível pela estreita vinculação das escolas em questão ao Movimento Social; de outra forma, seria artificial, falso.

#### **4.4.6. Pesquisa**

Um dos princípios pedagógicos da Educação no MST refere-se a “atitude e habilidades de pesquisa”, que está relacionado à necessidade de compreender para intervir de maneira qualificada, transformar a realidade. De acordo com o documento-síntese do Seminário Nacional “O MST e a pesquisa”, realizado na Escola Nacional Florestan Fernandes, em março de 2007,

O Movimento compreende e assume a pesquisa enquanto produção e socialização de conhecimento novo em pelo menos duas dimensões: (i) como uma necessidade essencial, vital e orgânica para a Organização, pois sem pesquisa não há conhecimento científico para fazer a transformação, ou seja, a pesquisa é também “ferramenta” da luta política; (ii) como princípio educativo que deve perpassar o trabalho das escolas e cursos,

portanto como uma “estratégia de formação” de quadros no Movimento (ITERRA, 2007b, p. 112).

Propõe-se que “o estranhamento da realidade (que rompe com a naturalização do olhar), o inquirir/pesquisar deve ser uma **postura de vida**” (ITERRA, 2004, p. 32, grifo dos autores).

A especificidade dos cursos de Agroecologia destaca ainda mais essa postura/habilidade:

A concepção que embasa os trabalhos em agroecologia pressupõe uma constante busca pelo aperfeiçoamento e adaptação dos profissionais e dos processos utilizados às características locais de clima, solos, culturas, etc<sup>162</sup>. Isso poderá ser alcançado pelo desenvolvimento da capacidade dos profissionais em observar a natureza, habilidades e abertura de pensamento em buscar alternativas produtivas e tecnológicas e, principalmente, pela capacidade de desenvolver atividades de pesquisa em parceria com os agricultores com quem trabalha, tendo em vista à criação conjunta de alternativas para solucionar problemas e gargalos, produtivos, tecnológicos, organizativos, etc. Para tanto, os profissionais formados pela Escola deverão dominar as técnicas de experimentação agrícola, os métodos e delineamentos mais adequados a serem empregados conforme os tipos de problemas analisados e dominar o paradigma científico da agroecologia (ESCOLA MILTON SANTOS, 2009<sup>163</sup>, p. 15)

No Tempo-Escola, o lugar privilegiado da pesquisa tem sido as Unidades de Produção Agroecológica-UPA (nas escolas onde existe) ou os próprios Setores de Trabalho. Entretanto, as condições para a realização de pesquisas nem sempre são adequadas (ou minimamente suficientes), de maneira que a necessidade imediata de produzir alimentos para o consumo interno ou a comercialização às vezes acaba limitando as possibilidades reais.

Toná (2007), sistematizando a experiência das quatro escolas do Paraná no campo da pesquisa, destaca que houve avanços significativos onde a escola amadureceu um projeto estratégico, consolidando sua organicidade interna, com setores e tarefas bem definidos (o autor destaca a experiência do CEAGRO). A contribuição de assessores com grande experiência em agroecologia, bem como

---

<sup>162</sup>A “adaptação” de que fala o documento refere-se à necessidade, no âmbito da agroecologia, de considerar sempre as características ecológicas e sócio-econômicas locais, em sua especificidade, para propor estratégias adequadas de trabalho.

<sup>163</sup> Projeto Político-Pedagógico do Curso Técnico em Agroecologia, turma IV.

o maior envolvimento dos educandos nos setores (como responsáveis diretos pelas atividades) também foi fundamental para o avanço da atividade de pesquisa. Ainda assim, permanece o desafio de não deixar que as atividades de investigação voltem à estaca zero a cada vez que os educandos deixam a escola, para o Tempo-Comunidade.

Um instrumento importante de estímulo à pesquisa, desta vez perpassando Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, é o Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, exigido em todas as escolas de agroecologia do Paraná, na forma de uma monografia, e com defesa perante uma banca examinadora<sup>164</sup>. De acordo com Toná (2007), trata-se de um desafio de pesquisa **na/com a base do movimento social**, desafio de caráter teórico-prático e processual, uma vez que se espera que a elaboração vá sendo realizada ao longo do curso, e não apenas ao final (embora as condições existentes nem sempre favoreçam essa diretriz). A seguinte formulação oferece uma síntese que pode nos ajudar a compreender:

Na escola a pesquisa é estratégia pedagógica (princípio) por ser forma ou jeito de organização do estudo (exercícios diferentes em tempos diferentes) e deve haver um processo específico (TCC) o mais real possível (vivência orientada do método entendido como série de passos em vista de uma obra) (ITERRA, 2007b, p. 71).

Vendramini (2007b), analisando experiências de pesquisa em alguns cursos formais do MST, apontou a necessidade de uma distinção importante: a pesquisa como estratégia pedagógica e como pesquisa científica. Como estratégia pedagógica, é um questionamento à concepção de educação como mera transmissão de conhecimentos. Entretanto, a autora alerta para o fato de que esta estratégia está entre as atualmente recomendadas pelos organismos internacionais para a formação de professores, a partir de uma ressignificação simplificadora dos pressupostos da Escola Nova<sup>165</sup>, centrado na auto-aprendizagem e no auto-didatismo. Considerando a proposta de educação do MST em seu conjunto, pode-se afirmar que não é esse o entendimento (embora possam existir pressões nesse sentido, conscientes ou não, vindas dos próprios

---

<sup>164</sup>Araújo (2007) destaca que atualmente, o TCC integra a proposta pedagógica de todos os cursos formais do MST, nos níveis médio e superior, independente de existir exigência legal para tanto.

<sup>165</sup>Reflexão a partir de anotações feitas durante a palestra de Dermeval Saviani, "História das Ideias Pedagógicas no Brasil", proferida em Maringá, em 27 de março de 2008.

educadores). Contudo, como afirma Guhur (2009)<sup>166</sup>, “não se forma pesquisadores sem pesquisa”: é somente na ação de pesquisar que se pode adquirir as habilidades de pesquisa e, no caso dos jovens sem-terra, não lhes é possível esperar até o mestrado (onde poucos, de fato, terão oportunidade de chegar).

A pesquisa científica, conforme Vendramini (2007b, p. 98),

[...] requer método, metodologia, rigor de análise, pressupõe a relação entre a realidade e o pensamento, a teoria. É uma forma elaborada e sistematizada de compreensão e análise da realidade social, que deve estar presente nos processos formativos. Por meio da pesquisa, cria-se a possibilidade de uma formação mais rigorosa, crítica e questionadora. Para isso, requer tempo, disposição dos envolvidos, intencionalidade pedagógica e condições materiais para o seu desenvolvimento.

Aqui, sem dúvida, as dificuldades são grandes; basta considerar a afirmação de Araújo (2007, p. 80) de que, “apesar do esforço, a pesquisa pode ter sido incorporada ao Movimento sem o rigor necessário [...]”. Não se pode desconsiderar a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, que se aprofundou enormemente na sociedade capitalista, confinando-se a pesquisa científica às universidades e centros de pesquisa. Entretanto, as várias discussões havidas no II Seminário Nacional “O MST e a Pesquisa” apontam para uma importância crescente do tema dentro da Organização, e a pretensão de qualificar as pesquisas desenvolvidas. Nesse sentido, Stédile (2007) coloca como desafio “[...] a contribuição dos intelectuais e das universidades para transformar os Movimentos em intelectuais coletivos da classe”<sup>167</sup>, a partir da concepção gramsciana de que,

[...] no auge da luta de classe, os Movimentos através de suas instâncias, têm que se transformar em intelectuais. Não só orgânicos – que vem de fora da classe e se tornam orgânicos, como era a tese do Lênin – mas como intelectuais coletivos da classe (STÉDILE, 2007, p. 24).

A par dessas considerações mais gerais, que localizam nossa discussão num contexto mais amplo, é preciso considerar a especificidade dos cursos de

<sup>166</sup> Informação pessoal, novembro 2009.

<sup>167</sup> Afirmação relacionada ao Projeto Popular e às concepções da Consulta Popular. Consultar especialmente a Cartilha n. 18 (CONSULTA POPULAR, 2006).

nível médio e pós-médio, em maior número nas escolas de agroecologia em questão (lembramos que apenas a ELAA oferece o curso Tecnólogo em Agroecologia). Neste nível de ensino, a pesquisa seria mais no sentido de uma iniciação à ciência e à complexa ciência da (agro)ecologia. Justamente em função das especificidades da pesquisa em agroecologia, as escolas passaram a vincular o TCC e a pesquisa a ele relacionada ao Diálogo de Saberes, como veremos no próximo capítulo.

## 5. O “DIÁLOGO DE SABERES NO ENCONTRO DE CULTURAS” E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO: LIMITES E POTENCIALIDADES

O “Diálogo de Saberes, no encontro de culturas”, ou simplesmente Diálogo de Saberes, é um método que pretende orientar as relações entre técnicos e camponeses, e destes entre si, que vem sendo formulado e organizado a partir da demanda dos movimentos sociais do campo, em particular o MST, por organizar a produção da existência camponesa em bases agroecológicas, como parte de um outro projeto de campo.

Em linhas gerais, seu objetivo é “a busca de um sistema de compreensão e planejamento dos agroecossistemas familiares ou coletivos, partindo-se da história dos indivíduos-sujeitos envolvidos e o ambiente que gestionam, de modo a valorizar seus processos históricos”; mas que, diante e além disso, busca

[...] correlacioná-los e problematizá-los à luz da história da agricultura e dos movimentos sociais a que pertençam e das potencialidades e limitações ecológicas e agrícolas do ambiente local, de modo a alcançar o desencadeamento da experimentação em agroecologia (TARDIN, 2006, p. 1).

Ele começa a ser gestado no bojo de um programa de formação que estava sendo debatido e construído no Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente-SPCMA do MST/PR, em função da contratação de técnicos<sup>168</sup> proporcionada por um novo convênio, firmado entre o INCRA e a Cooperativa de Trabalhadores em Reforma Agrária-COTRARA, do Paraná, no final de 2004. Além de técnicos com experiência dentro do MST, foi designado, para compor a equipe do programa de formação, um técnico em agropecuária com ampla experiência em agroecologia (o que não era o caso dos técnicos do MST), José Maria Tardin<sup>169</sup>, que havia acabado de deixar a Assessoria e Serviços a Projetos

---

<sup>168</sup> Engenheiros agrônomos, técnicos agrícolas, zootecnistas, engenheiros florestais e veterinários, predominantemente. Neste convênio também participaram um geógrafo, um administrador de empresas e algumas biólogas.

<sup>169</sup> José Maria Tardin é o caçula de 13 irmãos. A família de camponeses migrou da região serrana do estado do Rio de Janeiro para a cidade de Martinópolis, no oeste paulista, onde José Maria nasceu, em 1962. Seu pai recebeu vários prêmios da Casa da Lavoura como "agricultor modelo", na produção de algodão e amendoim, por incorporar muito rapidamente todo o pacote técnico da Revolução Verde da época. A família migrou do campo para a cidade em 1964 e José Maria ingressou no colégio agrícola em Penápolis (SP), formando-se em 1979. Na década

em Agricultura Alternativa-AS-PTA. O coletivo responsável pelo programa de formação avaliou, naquele momento,

[...] que os técnicos precisavam conhecer a agroecologia, mas também pensar a sua própria prática, era preciso problematizar a ação militante desse técnico (e não apenas a tecnológica); havia então uma necessidade de pensar em termos metodológicos, em bases freirianas, da Educação Popular (J. M. T. Depoimento em 09/07/2008).

Em 2005 e 2006, foram organizados diversos encontros ampliados do Coletivo Estadual do SPCMA, dos quais participavam os técnicos contratados, militantes e dirigentes camponeses do setor. Esses encontros tinham caráter formativo (abordando-se temas diversos, relacionados à agroecologia e à educação popular) e buscavam também construir um planejamento estadual que permitisse avanços em direção à construção do projeto de campo. De acordo com Tardin, “conforme o trabalho de formação foi evoluindo, fomos redimensionando a proposta e dando origem ao ‘Diálogo de Saberes’” (Depoimento em 09/07/2009).

Logo o método começou a ser trabalhado também nas escolas técnicas de agroecologia (ainda em 2005), primeiro na ELAA e depois nas demais, dentro de uma unidade didática específica, “Manejo e Desenho de Agroecossistemas”. Para Tardin, “a ida para as escolas resguardou a continuidade do Diálogo de Saberes, pois no SPCMA estávamos na dependência do convênio; sem as escolas teríamos regredido” (Depoimento em 09/07/2008). O convênio técnico, no Paraná, não chegou a durar 2 anos, tendo sido encerrado pelo INCRA em meados de 2006, como parte da judicialização da luta pela terra<sup>170</sup>. Em 2008, houve nova

---

de 1980, foi extensionista da EMATER/PR, na região sul do Paraná (sendo demitido por razões políticas). Foi prefeito municipal de União da Vitória(PR), pelo Partido dos Trabalhadores, entre 1989 e 1992. Em 1993 ingressou na AS-PTA, desenvolvendo trabalhos de promoção da agroecologia entre os camponeses da região. Desde 2005 é militante do MST. No Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente-SPCMA, trabalhou em um programa de formação em agroecologia para dirigentes e técnicos. Faz parte da coordenação da Escola Latino-Americana de Agroecologia- ELAA, e atua como educador nas escolas técnicas de agroecologia do MST no Paraná, no Instituto de Agroecologia Latino Americano Paulo Freire-IALA (Barinas, Venezuela), e na Escola Nacional de Agroecologia do Equador. Adaptado de: TARDIN, José Maria. **Re: Diálogo de Saberes** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <dominiqueguhur@yahoo.com.br> em 19 out. 2009.

<sup>170</sup>Como vimos na primeira seção, várias ações judiciais vem sendo movidas, com maior intensidade nos anos 2000, com o objetivo de criminalizar o MST. Um exemplo é a Comissão Parlamentar Mista de Inquérito-CPMI da Terra, em que as entidades com alguma ligação com o Movimento ou suas atividades vem sofrendo acusações de desvios de verbas públicas. Embora a situação seja diferente em cada estado, a fragilidade e efemeridade dos convênios de assistência técnica é uma realidade nacional.

contratação de técnicos, mas desta vez no âmbito da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural-EMATER/PR (o que, a nosso ver, acentuou a desmobilização do Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente).

Após essa breve introdução, detalhamos em que consiste o método do Diálogo de Saberes, para em seguida evidenciar seus fundamentos teóricos e, finalmente, investigar como ele vem sendo desenvolvido nas escolas técnicas do MST no Paraná, buscando identificar alguns elementos potencializadores e outros limitantes, para a Educação Profissional do Campo e os movimentos sociais populares.

## 5.1. DESCREVENDO O DIÁLOGO DE SABERES

Como principiamos a definir, o Diálogo de Saberes é

[...] um método capaz de orientar relações horizontais entre técnicos e camponeses e camponesas e entre estes e destes com a sociedade em geral, em bases filosófica, política, técnica e metodológica associada à sua marcha emancipatória e de libertação (TARDIN, 2006, p. 1-2).

É um ordenamento de distintos saberes que tratam do problema da relação educativa/pedagógica do profissional agrário com a família camponesa e também do camponês com o camponês. O ponto de chegada de sua intencionalidade seria a sua assimilação na dinâmica organizativa do MST, a nível do núcleo de base, das famílias camponesas (J. M. T., depoimento em 09/07/2009).

A iniciativa pode ser desenvolvida junto a uma família, em grupos ou coletivos, necessitando de vários encontros, e exige do técnico ou animador uma preparação teórico-metodológica, envolvendo o conhecimento das categorias do pensamento freiriano (explicitadas mais adiante), conhecimentos específicos da agroecologia, da história da agricultura e do mundo camponês, além de “[...] estudo e reflexões sobre este campo de conhecimentos e acúmulos alcançados na sua organização e movimento social: objetivos estratégicos, princípios, valores e estrutura orgânica e contexto sócio-cultural local” (TARDIN, 2006, p. 3).

O método é composto de alguns passos fundamentais (embora seja flexível e aberto a novas contribuições), descritos por Tardin (2006, 2008) e também Toná (2008) e que reproduzimos a seguir.

O **primeiro momento** de encontro com a intenção do diálogo tem como ponto de partida a **história de vida** dos membros da família camponesa, a partir da questão: “o que você lembra desde que se conhece por gente?”. No diálogo, busca-se correlacionar a história de vida individual/da família à história da agricultura, dos camponeses e da luta pela terra, do movimento social a que pertencem os sujeitos e da classe trabalhadora, buscando-se politizar sua existência:

Parte-se das histórias dos indivíduos e da família, como o patrimônio mais significativo do movimento camponês a que pertençam, a ser rememorada como problematizadora da vivência dos indivíduos-sujeitos e da realidade local, ao mesmo tempo em que oportuniza ao coletivo participante do nível mais próximo de convivência, um conhecimento mais aprofundado entre os mesmos, fortalecendo suas identidades e sua consciência de classe (TARDIN, 2006, p. 3).

O diálogo deve avançar com a ampliação das perguntas, em busca dos “conteúdos significativos”, que permitirão compreender a visão de mundo dos sujeito, e como explicam e interpretam suas experiências de vida. Nesse sentido, alguns temas devem ser destacados:

relações de poder e de trabalho;  
 relações externas: com vizinhos, com instituições presentes na comunidade e assentamento e no meio urbano, no movimento ao qual pertença, etc;  
 expressão de ideais, princípios e valores;  
 os momentos que mais enfatizam em sua trajetória de vida:  
 relações na infância ou juventude com o pai ou com a mãe e irmãos ou pessoa externa a família, acidente ou outro momento triste ou de frustração, momento de imensa alegria, lutas, superação de dificuldades, conquistas, etc;  
 o que sentem falta e pretendem conseguir e conquistar;  
 quais os significados que destacam em relação ao movimento camponês a que pertence;  
 o que esperam ou aspiram em relação a filhos;  
 como atribuem sua qualidade cultural e material de vida;  
 como percebem a natureza e a sua ação na produção e em outros aspectos da vida;  
 contradições, divergências e antagonismos (TARDIN, 2006, p. 3-4).

O **segundo passo** é o **reconhecimento conjunto do ambiente/espço** manejado pela família ou coletivo, ou de seu agroecossistema, como chamamos na agroecologia. Para levantar dados de infra-estrutura, paisagem, biodiversidade, produção, organização e trabalho, dentre outros, lança-se mão de alguns instrumentos:

- a) **mapa da biodiversidade**: solicita-se aos camponeses anfitriões que façam um croqui de seu “lote”, registrando os limites, os componentes (estradas, instalações, fontes de água, matas), as divisões internas e seu respectivo uso (áreas de lavoura, criações animais, pomar, horta...). É importante que se levante de forma detalhada as espécies vegetais e animais presentes, com as respectivas variedades e raças.
- b) **calendário agrícola**: registra-se, num quadro, as atividades realizadas pela família camponesa (ou coletivo) e sua distribuição ao longo do ano, identificando, por gênero e geração, as pessoas que as executam. O trabalho doméstico deve ser incluído. Essas informações permitem identificar “[...] a melhor época para iniciar com atividades em direção à agroecologia que alterem positivamente o sistema de trabalho da família ou coletivo considerando seus impactos sobre as relações de gênero e geracional no trabalho” (TARDIN, 2007, p. 3). Um exemplo de como essas informações são trabalhadas pode ser visto no anexo 2.
- c) **itinerário técnico**: através de observação a campo e de depoimento semi-estruturado, faz-se o levantamento agrônomo e econômico detalhado de cada subsistema. Outros dados importantes devem ser aqui registrados: produção mensal destinada ao sustento familiar; produtos e serviços adquiridos no mercado; inventário patrimonial (ferramentas, máquinas, instalações e outros); situação atual da tomada de créditos financeiros; processos inovadores de qualquer natureza (na produção, construções, beneficiamento e transformação de alimentos, artesanato, arte, dentre outros).

O **terceiro passo** é a **sistematização e análise** dos dados levantados. Na organização dos depoimentos colhidos na história de vida, deve-se fazer “[...] uma transcrição da fala dos camponeses e camponesas nos termos vocabulares que

utilizam, destacando inclusive frases ou momentos significativos, não incorrendo assim no equívoco de produzir um relatório, mas sim um registro vivo do falado” (TARDIN, 2006, p. 4). Em outro texto, Tardin (2008) esclarece que são essas falas, que expressam as visões de mundo dos camponeses e camponesas, em relação com suas práticas no mundo, que serão objeto de problematização. Para evitar juízos de valor, de ordem pessoal e moral, é preciso ter claro que “[...] os critérios de análise são os objetivos estratégicos, os princípios e valores do movimento social camponês a que pertençam e os conceitos aplicados da agroecologia [...]” (TARDIN, 2006, p. 4).

Nesta etapa, é desejável levantar informações secundárias sobre a localidade e região, tais como: o bioma e o ecossistema regional, a estrutura fundiária, os indicadores sócio-econômicos, dentre outros, de modo a contextualizar os dados coletados empiricamente e ampliar as possibilidades de análise.

Na análise geral do agroecossistema, deve-se partir de um enfoque sistêmico<sup>171</sup>, “[...] tendo em vista explicitar o que se passa em cada subsistema e em suas relações e interações de conjunto, ou seja, o agroecossistema, abstraindo a qualidade da sustentabilidade presente em cada parte – os subsistemas, e o todo – o agroecossistema” (TARDIN, 2008, p. 5-6). É preciso identificar as perdas (de solo, biomassa, biodiversidade, conhecimentos) e contradições, e destacar as potencialidades e limitações ecológicas. Sugere-se a elaboração de uma série de fluxos para facilitar a análise: relações sociais e políticas da família; trabalho e cooperação; biomassa e energia; renda agrícola monetária e não monetária e renda não-agrícola. Um exemplo desses fluxos encontra-se no anexo 3.

O **quarto passo é a intervenção qualificada no agroecossistema**, a partir de uma “síntese cultural” (TARDIN, s/d) entre os participantes. De acordo com Toná (2008, p. 8), nesse processo,

O Diálogo pode questionar as próprias relações na família, desta com a comunidade e/ou movimento social e a perspectiva de suas práticas em relação aos interesses de sua classe. Tanto no aspecto de promoção da Agroecologia quanto nas relações e

---

<sup>171</sup>Trataremos desse enfoque no próximo item, ao analisar a contribuição da agroecologia à fundamentação científica do Diálogo de Saberes.

práticas sociais, o método pode (e deve, de acordo com seus objetivos) apontar os limites e possibilidades de superação.

Partindo da análise, deve-se identificar os **temas geradores** (na acepção freiriana), apontados como sendo “os principais pontos de mudança”; para dar seqüência ao Diálogo, o técnico/animador deve, então, elaborar uma “[...] proposta de **Codificação** e a metodologia de **Descodificação** [...]” (Tardin, 2008, p. 6). As mudanças em questão podem envolver “[...] a introdução de novas práticas, arranjos no sistema e/ou, reorganização do trabalho” (TONÁ, 2008, p. 7). Pode-se sugerir a adoção imediata de algumas inovações mais simples (aquelas que não envolvam riscos), lançando-se mão, em outros casos, da experimentação agroecológica. As inovações podem estar diretamente relacionadas à produção, como também envolver atividades domésticas, construções e outros. Também sugere-se definir conjuntamente o processo de monitoramento e avaliação da sustentabilidade do agroecossistema.

Não há um momento de **conclusão ou encerramento**, uma vez que se espera que o processo tenha **continuidade**, com a ampliação crescente das análises da realidade da família camponesa (ou coletivo), a formulação de novas propostas e sua implementação; e por meio da apropriação do método pela família ou coletivos, que passam então a buscar

[...] o envolvimento das pessoas e famílias circunvizinhas ou grupos de interesses, de modo a ir replicando-se no plano da organicidade política e da prática agroecológica, de modo a favorecer e facilitar que os camponeses e as camponesas sejam efetivos protagonistas no processo de transformação social que inclua a promoção da agroecologia (TARDIN, 2006, p. 5).

Destaca-se que essa continuidade demandará um programa de formação, “[...] que deverá orientar-se pela prática-teoria-prática (faço estudando-estudo fazendo)” (TARDIN, 2006, p. 5).

## 5.2. FUNDAMENTOS DO MÉTODO

O Diálogo de Saberes é uma busca pela interlocução entre o saber popular e os conhecimentos científicos; assim, de um lado, “[...] inspira-se na experiência histórica das comunidades camponesas em seus caminhos de elaboração e aplicação dos conhecimentos” (TARDIN, 2006, p. 2), e também nas diversas práticas de educação popular, desenvolvidas especialmente na América Latina.

Dentre essas experiências, destacamos o método Campesino a Campesino, bastante difundido na América Central. Esse método se funda na experiência da *Unión Nacional de Agricultores y Ganaderos-UNAG*, da Nicarágua, criada em 1981, aglutinando camponeses e produtores de médio porte que colaboravam com as guerrilhas sandinistas. De acordo com Kandel e Cuéllar (2007), o Programa Campesino a Campesino-PCaC corresponde a um momento de transição e reflexão política do movimento camponês na Nicarágua, marcado pela adesão expressiva de camponeses do norte do país à “Contra”<sup>172</sup>. Em meados da década de 1980, algumas reflexões apontavam a necessidade de desenvolver uma estratégia organizativa para reconquistar esses territórios. Essa é a origem do PCaC, que surgiu em 1987, destinado a pequenos camponeses individuais, que não eram contemplados pelas políticas sandinistas, as quais privilegiavam as cooperativas. O PCaC sobreviveu ao fim da revolução sandinista e o “método” espalhou-se para diversos países; mesmo em Cuba se registra a existência do “Movimento Agroecológico Campesino a Campesino”, promovido pela Asociación Nacional de Agricultores Pequeños-ANAP (ANAP, 2003).

De outro lado, o Diálogo de Saberes fundamenta-se, de acordo com seu principal idealizador<sup>173</sup>, na produção científica em basicamente três campos:

- a) a pedagogia freiriana
- b) a agroecologia
- c) o materialismo histórico-dialético

---

<sup>172</sup>A Revolução Sandinista, encabeçada pela Frente Sandinista de Libertação Nacional-FSLN, foi vitoriosa em 1979. Logo teve início uma guerra civil, com a contra-revolução organizada a partir do território de Honduras, com financiamento dos Estados Unidos, e que perdurou até 1990, quando os sandinistas perderam as eleições. Em 2006, Daniel Ortega, da FSLN, foi eleito presidente da Nicarágua.

<sup>173</sup>Depoimento de José Maria Tardin, em 09/07/2008.

A seguir, buscamos identificar como cada uma dessas formulações teóricas contribui para conformar o Diálogo de Saberes.

### 5.2.1. A Pedagogia Freiriana

Em que pese a existência de interpretações diversas e mesmo conflitantes da obra de Paulo Freire (TORRES, 2001)<sup>174</sup>, nos limitaremos aqui a buscar identificar os conceitos freirianos que se encontram presentes no Diálogo de Saberes, a partir de sua obra mais conhecida, “A Pedagogia do Oprimido”, de 1969 (FREIRE, 2003), e também de outra, que trata especificamente da relação entre técnicos e camponeses, “Extensão ou comunicação?”, escrita no mesmo ano (FREIRE, 2002).

#### 5.2.1.1. Diálogo

Na acepção freiriana, “o diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2003, p. 78). Para Freire, **pronunciar o mundo** quer dizer transformá-lo; e transformar o mundo é a forma de existência própria ao ser humano, envolvendo ação e reflexão. O Diálogo não é, portanto, mero verbalismo, mas também não é puro ativismo, aproxima-se, assim, do conceito de práxis. Nesse sentido,

“[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos participantes” (FREIRE, 2003, p. 79).

---

<sup>174</sup>Os artigos que integram uma coletânea organizada por Ana Maria Araújo Freire dão uma mostra dessa multiplicidade de interpretações. Ver FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. São Paulo: UNESP, 2001.

São requisitos ao diálogo: profundo amor ao mundo e aos homens; humildade, uma vez que, “neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 2003, p. 81), intensa fé nos homens, na sua “vocação de **ser mais**”, sem o que transforma-se em manipulação paternalista; esperança (mas na luta), uma vez que é o encontro dos homens para **ser mais**; e pensar verdadeiro ou crítico, em oposição ao pensar ingênuo, percebendo-se a realidade como processo.

#### 5.2.1.2. Invasão Cultural

A ação antidialógica é definida como uma modalidade de ação cultural de caráter dominador. É característica do opressor, embora nem sempre seja exercida deliberadamente. Profissionais diversos que lidam com o povo (entre eles, os profissionais da assistência técnica rural) e mesmo lideranças populares podem valer-se da ação antidialógica. Isso se dá porque “hospedam o opressor”, identificando-se com ele.

A ação antidialógica implica, de modo geral, na mitificação do mundo, que não é apresentado como problema, mas como dado, ao qual os homens devem se ajustar, passivamente. A invasão cultural é uma característica fundamental da ação antidialógica; é “[...] a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 2003, p. 149), retirando-lhes todo poder de decisão. A invasão cultural supõe que os invadidos se reconheçam como “inferiores” e, ao mesmo tempo, vejam os invasores como “superiores”; pressupõe também a conquista, a manipulação e o messianismo de que invade.

A “extensão rural”, como é conhecida a atividade de agrônomos, técnicos agrícolas e outros profissionais das ciências agrárias, junto aos camponeses, é para Freire (2002) sempre um ato de invasão cultural: significa “estender” conhecimentos da “sede do saber” à “sede da ignorância”. A própria noção de

“extensão rural” encerra um equívoco gnosiológico, na medida em que conhecer seja tarefa de sujeitos, e não de objetos; e que o conhecimento não possa ser meramente “transferido”: ao contrário, “[...] a educação, como situação gnosiológica, significa a problematização do conteúdo sobre o qual se co-intencionam educador e educando, como sujeitos cognoscentes” (FREIRE, 2002, p. 85).

Para superar a invasão cultural, é preciso “[...] existenciar uma ação dialógica. Significa, por isso mesmo, deixar de estar **sobre** ou ‘dentro’, como ‘estrangeiros’, para estar **com**, como companheiros” (FREIRE, 2003, p. 154, grifos no original).

#### 5.2.1.3. Síntese cultural

A necessidade de uma síntese cultural parte do reconhecimento de que, nos movimentos populares, nos movimentos de libertação, nos movimentos revolucionários, a visão de mundo das massas e a visão de mundo das lideranças (ou a visão de mundo dos educandos e a dos educadores) são, no mais das vezes, contraditórias:

[...] na síntese cultural se resolve – e somente nela – a contradição entre a visão de mundo da liderança e a do povo, com o enriquecimento de ambos.

A síntese cultural não nega as diferenças entre uma visão de mundo e outra, pelo contrário, se funda nela. O que ela nega é a invasão de uma pela outra. O que ela afirma é o indiscutível subsídio que uma dá à outra (FREIRE, 2003, p. 181).

Essas visões de mundo diferentes envolvem saberes diferentes, que podem enriquecer-se mutuamente. Entretanto, isso não significa uma negação do saber científico (metodicamente rigoroso) e a absolutização do saber popular (saber de pura experiência feito<sup>175</sup>), nem que a ação das lideranças seja desprovida de intencionalidade. A síntese cultural,

---

<sup>175</sup> Ver Freire (1998).

[...] na teoria dialógica da ação, por isso mesmo que é **síntese**, não implica que devem ficar os objetivos da ação revolucionária amarrados às aspirações contidas na visão de mundo do povo. Ao ser assim, em nome do respeito à visão popular do mundo, respeito que realmente deve haver, terminaria a liderança revolucionária apassivada àquela visão. Nem invasão da liderança na visão popular do mundo, nem adaptação da liderança às aspirações, muitas vezes ingênuas, do povo (FREIRE, 2003, p. 182, grifo do autor).

Como caminho de superação, o autor sugere que a liderança deve incorporar-se ao povo em sua visão de mundo, mas para **problematizá-la**, buscando levar as pessoas a compreender os nexos entre sua situação existencial e a situação histórica.

Recurso pedagógico fundamental à ação dialógica,

“[...] a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade. [...] implica num retorno crítico à ação. Parte dela e à ela volta” (FREIRE, 2002, p. 82-83).

É somente através da problematização, “pensando o seu pensar”, que a superação do pensamento ingênuo ou mágico será possível, e não por meio do discurso, do “ato de consumir idéias”. Mas essa problematização se dá como práxis, pois envolve também a ação.

Finalmente, a síntese cultural deve contribuir para a organização popular, no processo de transformação social.

#### 5.2.1.4. Tema gerador

O tema gerador é um caminho metodológico que permite organizar o conteúdo programático da educação (ou da ação política, ou da formação “técnica”, como no nosso caso) como ação dialógica, e não como invasão cultural, partindo da situação real, existencial, em que se encontra o povo. Parte-se do pressuposto de que

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação (FREIRE, 2003, p. 86).

É preciso conhecer a realidade estrutural em que o pensar e a linguagem do povo se constituem, dialeticamente; e é na consciência que educadores e povo tenham dessa realidade que se buscará o conteúdo programático da educação:

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de percepção desta realidade, a sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (FREIRE, 2003, p. 88).

No “universo temático do povo” encontra-se a “temática significativa”, que seria o conjunto dos seus temas geradores. O autor enfatiza que o tema gerador não pode ser compreendido isoladamente, mas apenas na relação homem-mundo: “Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (FREIRE, 2003, p. 98).

Esses temas são “geradores” porque podem desdobrar-se em outros temas. É sobre os temas geradores que educador e educando exercerão sua cognoscibilidade (FREIRE, 2002). Além disso, “os temas se encontram, em última análise, de um lado, envolvidos, de outro, envolvendo as ‘situações-limites’”, as quais, segundo Freire, são as que “[...] se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se” (FREIRE, 2003, p. 93-94). Os temas geradores devem também expressar as contradições presentes na área estudada.

Uma vez que a realidade é captada “em pedaços”, sem que seja possível reconhecer as interações entre as partes, “[...] ao nível da ‘consciência real’, os homens se encontram limitados na possibilidade de perceber mais além das ‘situações-limites’, o que chamamos de ‘inédito-viável’” (FREIRE, 2003, p. 107), - que seriam as “soluções praticáveis despercebidas”.

O processo educativo problematizador deverá permitir aos educandos, por meio de uma visão de totalidade, alcançar a “consciência máxima possível” e

engajar-se na transformação da realidade opressora. Deverá, para tanto, “[...] propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade [os temas geradores], cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes” (FREIRE, 2003, p. 96). Nesse esforço, a codificação pode ser um recurso metodológico valioso.

#### 5.2.1.5. Codificação e descodificação

Freire (2003) entende que a compreensão da realidade como totalidade exige um movimento do pensamento, do abstrato ao concreto e do concreto ao abstrato. Ele explica que a codificação de uma situação existencial, como representação dessa situação (por meio de fotos, desenhos, textos, falas e outros) e, em seguida, a descodificação (análise crítica da situação codificada), têm a capacidade de provocar esse movimento do pensar:

A descodificação da situação existencial provoca essa postura normal, que implica um partir abstratamente até o concreto; que implica uma ida das partes ao todo e uma volta deste às partes, que implica um reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito.

Esse movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto, que se dá na análise de uma situação codificada, se bem-feita a descodificação, conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto, já agora não mais realidade espessa e pouco vislumbrada (FREIRE, 2003, p. 97).

As codificações devem necessariamente: representar situações conhecidas pelos indivíduos; oferecer possibilidades plurais de análise; ser simples na sua complexidade (nem enigmáticas nem evidentes demais); apresentar elementos em interação, constituindo uma totalidade.

Ao educador não cabe, no processo de descodificação, narrar aos educandos (no caso, os camponeses) seu saber sobre a realidade, mas desafiá-los “[...] cada vez mais, no sentido de que penetrem na significação do conteúdo temático diante do qual se acham” (FREIRE, 2002, p. 90). O objetivo é fazer com

que os camponeses se reconheçam como seres transformadores do mundo, inserindo-se criticamente na realidade.

### 5.2.2. A Agroecologia

A agroecologia pode ser apresentada como uma ciência, uma disciplina científica, uma paradigma ou um enfoque científico, que dedica-se ao estudo dos sistemas agrícolas desde uma perspectiva ecológica (ALTIERI, 1989; ALTIERI; NICHOLS, 2000; GLIESSMAN, 2001; CAPORAL; COSTABEBER, 2004; SEVILLA GUZMÁN, 2001). Numa perspectiva mais ampla, destina-se a “[...] apoiar a transição dos atuais modelos de desenvolvimento rural e de agricultura convencionais para estilos de desenvolvimento rural e de agriculturas sustentáveis<sup>176</sup>” (CAPORAL; COSTABEBER, 2004, p. 11). Diferentemente da agricultura “convencional”, na agroecologia não se busca a maximização da produção de uma atividade particular, mas a otimização do agroecossistema como um todo.

Hecht (1989) identifica as raízes da agroecologia em campos tão distintos quanto as ciências agrícolas, o movimento ambientalista, a ecologia, o estudo de sistemas tradicionais de produção (especialmente indígenas e camponeses) e o desenvolvimento rural, sendo que o uso contemporâneo do termo data da década de 1970.

O pensamento agroecológico não se nutre exclusivamente da ciência acadêmica, mas referencia-se, também, nos conhecimentos e práticas culturais das comunidades camponesas, emergidos em co-evolução com seu ambiente local, por meio de um processo de “ensaio-e-erro”, aprendizado seletivo e cultural. Sevilla Guzmán (2006, p. 1) atesta que

---

<sup>176</sup>É importante ter presente que, como em toda discussão envolvendo a questão ambiental, existem diversas abordagens da agroecologia, e que há uma disputa entre uma visão centrada na técnica (corrente ecotecnocrata) e outra que leva em conta os processos econômicos, sociais e culturais, associando agroecologia e desenvolvimento sustentável a mudanças mais profundas na sociedade (corrente ecossocial ou ecossocialistas). Ver Caporal e Costabeber (2004) e também Folladori (2001).

La evidencia empírica obtenida durante las cuatro últimas décadas desde la Agroecología ha demostrado que el conocimiento acumulado sobre los agroecosistemas en el pasado puede aportar soluciones específicas de cada lugar para resolver los problemas sociales y medioambientales. [...] Existen múltiples formas de conocimiento en los grupos históricamente subordinados susceptibles de ser recuperadas para su incorporación al diseño de estrategias agroecológicas<sup>177</sup>.

A investigação agroecológica tem sido, em geral, mais restrita à busca de técnicas que permitam a redução ou substituição de insumos externos ou danosos ao ambiente e aos seres humanos. Há entretanto, um nível de transição mais complexo, que, de acordo com Gliessman (2001), tem sido até o momento pouco estudado: o redesenho dos agroecosistemas, para que estes funcionem em base a um novo conjunto de processos ecológicos, buscando-se eliminar as causas dos problemas, que a simples substituição de insumos não consegue resolver efetivamente. O objetivo do redesenho (ou desenho) de agroecosistemas é

[...] integrar os componentes de cada sistema de maneira que se possa aumentar a eficiência biológica, preservar a biodiversidade e manter a capacidade produtiva e de auto-regulação do agroecosistema. O que deve ser buscado é o desenho de agroecosistemas que imitem e se aproximem da estrutura e função dos ecossistemas naturais de cada zona, isto é, um sistema com alta diversidade de espécies e um solo biologicamente ativo; um sistema que promova o controle natural de insetos e enfermidades; um sistema onde se tenha alta reciclagem de nutrientes e uma alta cobertura do solo que previna a perda de recursos edáficos<sup>178</sup> (CAPORAL; COSTABEBER, 2004).

Alcançar esse nível de transição, essencial para a construção de um outro projeto de campo, permanece um desafio, demandando uma ampliação dos conhecimentos e métodos de abordagem atuais.

Na agroecologia, os agroecosistemas ou ecossistemas agrícolas são as unidades fundamentais de análise, nos quais os ciclos minerais, as

---

<sup>177</sup>“A evidência empírica obtida durante as quatro últimas décadas, desde a Agroecologia, demonstrou que o conhecimento acumulado sobre os agroecosistemas no passado pode trazer soluções específicas de cada lugar para resolver os problemas sociais e ambientais. [...] Existem múltiplas formas de conhecimento nos grupos historicamente subordinados, susceptíveis de serem recuperadas para sua incorporação ao desenho de estratégias agroecológicas” (tradução livre).

<sup>178</sup>Referente aos solos.

transformações da energia, os processos biológicos e a relações socioeconômicas são investigadas e analisadas como um todo. O agroecossistema, com todos seus componentes, é uma unidade de estudo que permite estabelecer um enfoque comum às várias disciplinas científicas. Buscando superar o reducionismo que, via de regra, impera nas ciências agrárias, enfatiza-se as interrelações entre os componentes do agroecossistema e a dinâmica complexa dos processos ecológicos, sociais, econômicos e culturais (ALTIERI; NICHOLLS, 2000). Essa abordagem tem sido chamada de enfoque sistêmico ou holístico<sup>179</sup>.

A abordagem sistêmica, Teoria Geral dos Sistemas ou sistemismo, de acordo com Demo (1981, p. 231),

[...] acredita na máxima: o todo é maior que a soma das partes. [...] chama a atenção para o fato de que o todo 'organiza' as partes e que é o tipo de organização que especifica o todo. Assim sendo, as partes, fora do contexto do todo, seriam apenas átomos isolados [...].

O sistemismo destaca o aspecto relacional, a síntese e o fenômeno da organização. Demo (1981) considera-o aparentado ao funcionalismo<sup>180</sup> e ao estruturalismo<sup>181</sup>, embora mais dinâmico, e aponta que

[...] a acentuação específica do sistemismo ainda é a capacidade de explicar como os sistemas se mantêm, como resistem à mudança. [...] parece ainda correto afirmar que a superação de um sistema é um fenômeno não captável pela metodologia sistêmica, porque isso lhe escapa como objeto. Essa problemática fundamenta normalmente a idéia já difundida, segundo a qual o sistemismo seria a metodologia de instauração do poder, pois ele seria muito mais sistêmico que dialético. [...] O

<sup>179</sup>Trata-se de um termo utilizado em diversas ciências. Na biologia, o holismo concebe o organismo como uma totalidade, ou seja, como uma estrutura unificada e irreduzível à soma de seus constituintes anatomo-fisiológicos. Na antropologia, o termo é utilizado para qualificar a aproximação da realidade sociocultural como totalidade, assim como os métodos de análise próprios a essa perspectiva funcionalista, em oposição às concepções e métodos "atomistas". (THINES; LEMPEREUR, 1975, p. 457).

<sup>180</sup>Teoria que acentua as características funcionais, o uso efetivo dos seus objetos mais do que a sua estrutura ou as suas propriedades estáticas" (LALANDE, 1996, p. 1268). Parsons é seu principal expoente.

<sup>181</sup>"Método de análise e de estudo que privilegia a pesquisa das estruturas organizando um domínio. [...] Uma estrutura constitui um conjunto de elementos em que cada elemento só tem sentido pelas relações que mantém com os outros e em que a modificação de um único elemento acarreta uma modificação do conjunto" (DUROZOI; ROUSSEL, 1993, p. 169-170). Seus intelectuais mais conhecidos são Lévi-Strauss, Piaget, Althusser e Foucault.

sistemismo é, pois, uma metodologia particularmente adequada à legitimação de sistemas de poder, porque esconde, sob sua dinâmica, a circularidade do sistema: apenas se repete e se confirma (DEMO, 1981, p. 241).

Embora um aprofundamento dessa discussão escape ao objeto dessa pesquisa, pensamos ser importante fazer algumas considerações. Em primeiro lugar, enquanto nas Ciências Sociais, onde esse enfoque tem sido bastante utilizado, se considera que um sistema seja, em princípio, fechado, utilizando-se o esquema entrada-saída-*feedback*, na agroecologia os agroecossistemas são sistemas abertos, e se utiliza o esquema entradas-saídas-perdas. E, embora se busque efetivamente uma forma de organização do agroecossistema que tenha a capacidade de resistir às mudanças ao longo do tempo, parte-se do princípio que ele pode ser redesenhado e, portanto, radicalmente alterado. Além disso, seu objeto de estudo não é a sociedade como um todo, mas, como explicitamos, os agroecossistemas, embora se pretenda captar as interações sociais, políticas, econômicas e culturais também.

Levantamos a hipótese de que o uso desse enfoque advenha de uma limitação teórica e metodológica nas ciências da natureza, das quais, em princípio, o próprio ser humano está excluído, e em que o reducionismo, a fragmentação e o mecanicismo são dominantes. Buscando superar essa fragilidade, muitos pesquisadores recorrem também ao paradigma da complexidade<sup>182</sup>. Consideramos que a busca de um referencial teórico-metodológico plenamente adequado à agroecologia ainda continua em aberto.

### 5.2.3. O Materialismo Histórico-Dialético

De acordo com Tardin (depoimento em 09/07/2009), o Diálogo de Saberes se fundamenta também no materialismo histórico-dialético. A aproximação entre marxismo e ecologia, entretanto, é bastante recente, remontando, como mencionamos no início desse capítulo, ao início da década de 1990.

---

<sup>182</sup>Surgido na década de 1960, cujo fundador e maior expoente é Edgar Morin. Ver MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Col. Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Astória, 1995.

A crítica ecológica ao capitalismo vem se dando, majoritariamente, ao largo do marxismo, criticado pelos ecologistas por supostamente basear-se numa concepção produtivista e cientificista. Entretanto, se é preciso reconhecer a existência de textos contraditórios na obra de Marx e Engels (em que muitas vezes transparece uma certa apologia à ciência e à obra realizada pelo capitalismo), também é necessário compreendê-los em seu contexto histórico, “[...] aquele das primeiras grandes exposições universais que marcaram todos que as viram” (CHESNAIS; SERFATI, 2003, p. 10).

Nesse item, procuramos esboçar algumas contribuições importantes do pensamento marxista ao entendimento da questão ecológica. Pensamos que alguns desses elementos se encontram presentes, ainda que de maneira embrionária, no Diálogo de Saberes, necessitando de um maior desenvolvimento.

Observamos que boa parte do debate ambiental contemporâneo acaba por se perder na perspectiva dualista de oposição entre humanidade e natureza<sup>183</sup>, que restringe o problema a uma questão de valores<sup>184</sup>. É preciso superar o idealismo subjacente a grande parte do pensamento “verde”, cuja crítica desconsidera as bases materiais do desenvolvimento humano (AUGUSTÍN; ALMEIDA, 2006), para buscar, ao contrário, a origem da exploração do homem e da natureza até o esgotamento, nos fundamentos do modo de produção capitalista.

Isso não quer dizer que não tenha existido depredação da natureza nas sociedades existentes anteriormente ao capitalismo; os estudos atualmente existentes permitem considerar a importância do fator ecológico para o colapso de civilizações inteiras, em vários lugares e épocas (assírios, fenícios, do vale do Indo, maias, entre outras). Até mesmo na América pré-hispânica, a extinção de mamíferos gigantes foi, muito provavelmente, obra de sociedades de caçadores e coletores. Entretanto, é preciso considerar algumas diferenças importantes. Nas

---

<sup>183</sup>Para Marx, ao contrário, “a natureza é o **corpo inorgânico** do homem; quer isso dizer a natureza excluindo o próprio corpo humano. Dizer que o homem **vive** da natureza significa que a natureza é o **corpo** dele, com o qual deve se manter em contínuo intercâmbio a fim de não morrer. A afirmação de que a vida física e mental do homem e a natureza são interdependentes, simplesmente significa ser a natureza interdependente consigo mesma, pois o homem é parte dela” (MARX, 1932, sem paginação, grifos no original).

<sup>184</sup>Essa despolitização da ecologia se reflete em “[...] um discurso pomposo e vazio, com o qual se constrói o mito reacionário de que, diante da degradação ecológica, toda a humanidade é igual em responsabilidade (sem distinção de classes ou países) e estaria unida pelos laços indissolúveis de interesses comuns de sobrevivência” (COGGIOLA, 2006, p. 15).

sociedade anteriores ao capitalismo, o escasso desenvolvimento das forças produtivas é que estava na origem da depredação, a qual era de amplitude local ou regional. Ao contrário, na sociedade capitalista, é o tremendo desenvolvimento das forças produtivas que tem permitido uma pilhagem da natureza em grande escala, a um ritmo muito maior do que em qualquer período anterior, e numa amplitude planetária (FOLADORI, 2001).

E isso devido a uma diferença fundamental. Os modos de produção existentes anteriormente ao capitalismo caracterizavam-se pela produção de valores de uso, destinados à satisfação imediata das necessidades humanas<sup>185</sup>. De modo diverso, o modo de produção capitalista se caracteriza pela produção de mercadorias, que, contraditoriamente, são valores de uso não para seus proprietários, mas para seus não-proprietários, de modo que

o valor de uso nunca deve ser tratado, portanto, como meta imediata do capitalismo.

[...]

A circulação do dinheiro como capital é, ao contrário, uma finalidade em si mesma, pois a valorização do valor só existe dentro desse movimento sempre renovado. Por isso o movimento do capital é insaciável” (MARX, 1988a, p. 125<sup>186</sup>).

O modo de produção capitalista se orienta pelo movimento de busca permanente e ilimitada do lucro e, assim, inversamente, as necessidades humanas acabam submetidas às necessidades de acumulação do capital:

[...] o desenvolvimento da produção capitalista faz do contínuo aumento do capital investido numa empresa industrial uma necessidade e a concorrência impõe a todo capitalista individual as leis imanentes do modo de produção capitalista como leis coercitivas externas. Obriga-o a ampliar seu capital continuamente para conservá-lo, e ampliá-lo ele só o pode mediante acumulação progressiva (MARX, 1988b, p. 163<sup>187</sup>).

Não é o objeto de nossa pesquisa, uma análise pormenorizada do funcionamento do modo de produção capitalista. Por isso focalizamos apenas alguns efeitos da concorrência capitalista sobre o ambiente, de modo a evidenciar a complexidade do desafio que representa a construção de um outro projeto de

---

<sup>185</sup> A circulação mercantil pré-capitalista era localizada, restrita.

<sup>186</sup> Livro I, cap. IV.

<sup>187</sup> Livro I, cap. XXII.

campo, como pretendido pelos movimentos da Via Campesina, e em que se insere a agroecologia<sup>188</sup>. Então, vejamos.

**No interior de cada ramo de produção**, a concorrência capitalista fixa os preços de mercado para as mercadorias similares, independentemente da existência de condições e custos de produção diferenciados. A redução dos custos de produção se torna então um imperativo, com efeitos muito evidentes no ambiente:

Desde que certas empresas ou países possam incorporar matéria-prima de origem natural sem preço, competirão vantajosamente com aqueles que devem pagar pelas matéria-primas naturais e obterão lucro extraordinário. O resultado é uma **tendência à pilhagem dos recursos naturais sem preço**.

Quando os objetos de trabalho ou matéria-prima já têm preço, procura-se aumentar a velocidade de rotação do capital, utilizando-se, dessa forma, mais intensivamente a infra-estrutura e o capital fixo; em conseqüência, uma parte de menor valor desses últimos se converte em custos de produção, surgindo um lucro extraordinário da diferença com os parâmetros de velocidade de rotação prevalentes. O resultado é uma **sobreexploração da terra e dos recursos monopolizados** (FOLADORI, 2001, p. 173, grifos nossos).

Como exemplo, podemos citar a caça até o extermínio (ou quase) de animais de pele preciosa e de baleias (cuja gordura era utilizada como combustível), bem como a pesca predatória, em várias partes do mundo; o esgotamento de reservas minerais de todo tipo (destacando-se o ouro e a prata, na América); a drástica redução da cobertura florestal em todos os países; o avanço das fronteiras agrícolas sobre solos “virgens”<sup>189</sup>, com a apropriação de terras pertencentes ao Estado ou a comunidades tradicionais, paralelamente ao esgotamento do solo, incluindo processos de desertificação; o monopólio da água potável e, mais recentemente, o patenteamento de organismos vivos<sup>190</sup>.

<sup>188</sup> Para um aprofundamento no tema, consultar Foladori (2001), especialmente os capítulos 7 e 8.

<sup>189</sup> Há uma relação evidente entre esses dois problemas: ao avançar sobre terras “virgens”, “sem dono”, “[...] as empresas madeireiras se apropriam da fertilidade histórica do planeta, uma renda diferencial de ‘fundação’” (FOLADORI, 2001, p. 188), acumulada nas toras de madeira de lei, que demoraram décadas para crescer, e que não lhes custa nada. Além disso, durante os primeiros anos de exploração agrícola, as terras desmatadas apresentam uma produtividade excepcional, em função dessa fertilidade acumulada. Assim, o desmatamento, sob as relações capitalistas, rende um lucro extraordinário (acima do lucro médio).

<sup>190</sup> Essa possibilidade tem conduzido grandes empresas à biopirataria nos países periféricos. Por exemplo, “O registro do nome ‘cupuaçu’ como marca pela multinacional japonesa *Asahi Foods* foi realizado de 1998 a 2001 na Comunidade Européia, Estados Unidos e Japão. Tal fato

**Entre ramos de produção diferentes**, a concorrência capitalista conduz à migração dos capitais para o ramo de produção em que (temporariamente) seja possível obter maiores taxas de lucro, independentemente da demanda por aquele produto (não se confunda com necessidade – trata-se de capacidade de compra, no mercado), gerando assim episódios freqüentes de sobreprodução. A super-oferta de uma determinada mercadoria faz com que seu preço de mercado caia a um nível que não permite a realização da taxa média de lucro; as conseqüências são a destruição de mercadorias, o abandono de estruturas produtivas e a subutilização de terras agrícolas.

Entretanto, a destruição ou o desperdício não são problemas do ponto de vista do capital:

O desperdício sempre crescente – e catastrófico, em suas implicações finais – é inseparável, no sistema do capital, da forma irresponsável em que bens e serviços são **utilizados**, a favor da expansão lucrativa do capital. Perversamente, quanto mais baixa a sua taxa de utilização, maior é o alcance da substituição lucrativa – absurdo que decorre da alienada perspectiva do capital que é incapaz de uma distinção significativa entre **consumo e destruição**. Pois a **destruição** totalmente perdulária, da mesma forma que o consumo genuíno correspondente à utilização, podem ambos deflagrar e atender, da mesma maneira, à demanda exigida pela auto-expansão do capital para um novo ciclo lucrativo de produção (MÉZSÁROS, 2007, p. 19, grifos no original).

A obsolescência programada, especialmente de eletrodomésticos e equipamentos eletroeletrônicos, é o exemplo mais próximo dessa identidade entre consumo e desperdício, abrindo novas oportunidades de acumulação, mesmo que isto signifique geração de detritos e poluição e acelere ainda mais o esgotamento de recursos naturais. Somente quando a depredação dos recursos ou a poluição alcançam magnitude tal, que repercutem numa elevação significativa dos preços das matérias-primas, é que ocorre uma substituição por outros materiais mais baratos, ou a adoção de processos produtivos mais eficientes, ou ainda o aproveitamento dos detritos (a reciclagem, tão na moda

---

tornou-se público e amplamente divulgado pela rede Grupo de Trabalho Amazônico (GTA), desde o início de 2003, quando produtores rurais do nosso estado do Acre foram impedidos de exportar subprodutos do cupuaçu, como bombons, a não ser com o pagamento de *royalties* de US\$ 10 mil à empresa” (AFONSO, 2003, p. 2). O autor registra também o patenteamento de derivados da andiroba, a copaíba, a ayahuasca e o “quebra-pedra” (este último, patenteado por uma multinacional norte-americana, tem atuação comprovada contra a hepatite B).

atualmente). Todavia, essas medidas não são capazes de frear a tendência à produção ilimitada; apenas reduzem o ritmo da depredação/poluição<sup>191</sup> (FOLADORI, 2001).

É preciso reconhecer que o consumo predatório dos recursos naturais (e da força de trabalho também, diga-se de passagem) é um corolário da acumulação capitalista. Despertando capacidades até então inimagináveis de expansão, **o capital transforma o incremento da produção num fim em si mesmo**, sendo portanto o produtivismo uma característica que lhe é intrínseca e que escapa a toda tentativa de um maior controle racional (MÉSZÁROS, 2007). O consumismo, freqüentemente apresentado como um “desvio de comportamento” que se generaliza cada vez mais, é a outra face da moeda, um correspondente necessário a esse produtivismo<sup>192</sup>. Assim, apelar a argumentos moralistas contra o consumismo (atribuindo toda a responsabilidade aos indivíduos isoladamente, na melhor tradição liberal) e pretender um capitalismo “não-produtivista”, como propõem algumas correntes “eco-reformistas”, é uma contradição nos termos.

De outro lado, o problema ambiental traz para o debate algumas questões importantes, às quais não se vinha dando a devida atenção. Revisitando uma passagem bastante conhecida de Engels (que reproduzimos, malgrado sua extensão), nos deparamos com uma percepção aguda da questão ecológica:

Contudo, não nos deixemos dominar pelo entusiasmo em face de nossas vitórias sobre a natureza. Após cada uma dessas vitórias a natureza adota sua vingança. É verdade que as primeiras conseqüências dessas vitórias são as previstas por nós, mas em segundo e em terceiro lugar aparecem conseqüências muito diversas, totalmente imprevisas e que, com freqüência, anulam as primeiras. Os homens que na Mesopotâmia, na Grécia, na Ásia Menor e outras regiões devastavam os bosques para obter terra de cultivo nem sequer podiam imaginar que, eliminando com os bosques os centros de acumulação e reserva de umidade,

<sup>191</sup>Nas palavras de Coggiola (2006, p. 13), “[...] a ‘ecologia’ tem que ser rentável (desde o ponto de vista capitalista) para que possa ser realizável. Os limites do capitalismo e portanto sua irracionalidade intrínseca, não são outros que a necessidade do capital de sobreviver e reproduzir-se”.

<sup>192</sup>Na relação dialética produtivismo-consumismo, “vai se modificando o que é definido como o indispensável para a sobrevivência, que é um dado cultural e histórico. [...] No caso dos EUA, por exemplo, pesquisas sobre o gasto familiar demonstram que a renda necessária para satisfazer as aspirações de consumo dobraram em apenas oito anos, de 1986 a 1994” (SADER, 2000, p. 85). O autor comparou também o montante necessário para garantir então o ensino básico para todos no planeta, 6 bilhões de dólares anuais, com o que os norteamericanos gastavam anualmente em cosméticos – 8 bilhões de dólares.

estavam assentando as bases da atual aridez dessas terras. [...] Os que difundiram o cultivo da batata na Europa não sabiam que com esse tubérculo farináceo difundiam por sua vez a escrofulose. Assim, a cada passo, os fatos recordam que nosso domínio sobre a natureza não se parece em nada com o domínio de um conquistador sobre o povo conquistado, que não é o domínio de alguém situado fora da natureza, mas que nós, por nossa carne, nosso sangue e nosso cérebro, pertencemos à natureza, encontramos-nos em seu seio, e todo o nosso domínio sobre ela consiste em que, diferentemente dos demais seres, somos capazes de conhecer suas leis e aplicá-las de maneira adequada (ENGELS, 2006, p. 7).

Mais adiante, entretanto, o autor adverte que, para alcançar esse controle, **o simples conhecimento não basta**: é preciso revolucionar completamente toda a ordem social até então existente. Também no pensamento marxiano, a idéia de progresso está subordinada à de revolução, à libertação do ser humano de suas amarras sociais, o que Marx pensava poder realizar-se num horizonte histórico bastante próximo (CHESNAIS; SERFATI, 2003). Assim, Marx (e também Engels) não considera o desenvolvimento das forças produtivas como positivo em si mesmo<sup>193</sup>; ele compreende o progresso técnico material conectado à forma social que assume (FOLADORI, 2001).

Essa linha de reflexão nos conduz a uma temática ainda pouco discutida: a necessidade de uma análise crítica dos **rumos tomados pela evolução da ciência e da tecnologia sob o capitalismo**, ou, na expressão de Chesnais e Serfati (2003), é impossível continuar ignorando as “formas materiais concretas” do desenvolvimento, ou dar-lhes importância secundária, como vinha fazendo o movimento socialista até então<sup>194</sup>.

Numa passagem da Ideologia Alemã, Marx observa que

No desenvolvimento das forças produtivas advém uma fase em que surgem forças produtivas e meios de intercâmbio que, no marco das relações existentes, causam somente malefícios e **não são mais forças de produção, mas forças de destruição** (maquinaria e dinheiro) [...] (MARX; ENGELS, 2007, p. 41, grifo nosso).

<sup>193</sup>Ver também Coggiola (2006).

<sup>194</sup>Veja-se a gravidade dos problemas ambientais nos países em que se alcançou uma revolução proletária, especialmente na ex-União Soviética e na China.

Nessa passagem (como no conjunto de sua obra), Marx não estava tratando diretamente dos problemas ambientais, que são problemas de nosso tempo histórico. Entretanto, ele nos chama a atenção para a existência de uma tendência à conversão, no quadro das relações capitalistas, das forças potencialmente produtivas em forças destrutivas<sup>195</sup>, às quais inicialmente se prestou pouca atenção, em função de seu tempo relativamente longo de gestação (CHESNAIS; SERFATI, 2003). E é talvez no âmbito da agricultura que esta tendência se mostre hoje mais evidente<sup>196</sup>.

Consideremos, por exemplo, as pesquisas recentes na área da ciência do solo, que revelaram tratar-se de um organismo vivo, em complexa interação com as plantas, o ar e a água; a partir delas, técnicas de manejo do solo foram desenvolvidas, destinadas a preservar a sua fertilidade (como o plantio direto, a conservação de microbacias, as curvas de nível, dentre outros). Entretanto, esses avanços correram paralelamente ao desenvolvimento de outras tantas técnicas de efeito reconhecidamente degradante: a homogeneização genética dos cultivos alimentares, o padrão de monocultivo em grandes extensões, o uso de uma quantidade cada vez maior de fertilizantes sintéticos e de pesticidas, a compactação do solo, em função do seu revolvimento (inadequado ao solo tropical) e do trânsito intensivo de máquinas, são em conjunto responsáveis pelo avanço da degradação ambiental, levando imensas porções de terra à depauperação e, em muitos casos, à desertificação<sup>197</sup>, à poluição (e assoreamento) dos cursos d'água e lençóis freáticos, à perda da biodiversidade... (sem contar os prejuízos para as comunidades tradicionais, camponesas e indígenas). De fato, como observa Foladori (2001, p. 182),

O problema não é técnico, ou de desconhecimento. É social, derivado da vigência da aplicação do capital na terra. A seleção de modalidades agronômicas, de tecnologias de produção, de cultivos para cada parcela não é um resultado exclusivamente agronômico, nem sequer é prioritariamente agronômico. É, primeiramente, econômico.

---

<sup>195</sup>Mészáros (2007) fala em produção destrutiva; Foster (2007), em criatividade destrutiva.

<sup>196</sup>Embora também seja possível pensar a questão mais ampla da alimentação (de qualidade cada vez mais duvidosa) e da saúde humanas (medicalização do corpo), campos em que as formulações da ciência, por vezes contraditórias, parecem bastante relacionadas às possibilidades de acumulação do capital.

<sup>197</sup>De acordo com Coggiola (2006), em nível mundial, estima-se que anualmente, os desertos avancem uma extensão equivalente à metade da superfície da França.

A sobreexploração do solo (ou seja, sua utilização a um ritmo e intensidade maiores que as possibilidades naturais de reposição), que nos parece emblemática do problema ambiental, deve-se à possibilidade de que, sob as relações capitalistas de produção, o produtor rural se aproprie de uma parte do excedente econômico, se produzir a um ritmo ou intensidade superiores àqueles vigentes no momento, o que ele faz mediante o emprego das tecnologias altamente intensivas (como aquelas anteriormente descritas)<sup>198</sup>. Como explica Foladori (2001, p. 185),

o resultado é uma tendência a aplicações sempre crescentes de capital no solo [na forma de máquinas e insumos industriais], ainda que com rendimentos físicos decrescentes [reveladores de uma diminuição da capacidade produtiva do solo, de sua fertilidade], até que em um determinado momento acontece uma crise ecológica.

As técnicas agrícolas tidas como as mais “modernas” e “avançadas” são, portanto, aquelas que permitem um aumento nos lucros, mesmo que os danos ambientais (e humanos) sejam imensos, quiçá irreversíveis. Caso mais grave ainda é o dos Organismos Geneticamente Modificados-OGM, que são objeto de grande controvérsia no meio científico. Embora ainda não exista um consenso quanto a uma margem segura de utilização, tanto para o ser humano como para a natureza, os OGM são plantados em escala cada vez maior, num contexto de concentração sem precedentes da indústria de sementes<sup>199</sup>.

---

<sup>198</sup>A teoria marxiana da Renda da Terra é fundamental para uma compreensão adequada do problema; consultar o Livro III d'O Capital, cap. XXXVIII a XLV. Para uma aplicação direta à questão ambiental, ver Foladori (2001).

<sup>199</sup>Um estudo envolvendo o monitoramento do fluxo gênico do milho transgênico, feito pelo Departamento de Fiscalização e Defesa Agropecuária do Estado do Paraná, revelou a ineficiência das medidas de segurança atualmente adotadas para impedir a contaminação de lavouras não-transgênicas. O representante do Ministério da Ciência e Tecnologia, Luiz Antônio Barreto de Castro, reconheceu a contaminação, mas ponderou que “as regras [de segurança da CTNBio] foram estabelecidas levando em conta que nem sempre a contaminação resulta em prejuízo para os agricultores que cultivam variedades ditas crioulas”; ignorando assim os prejuízos econômicos, que dirá ambientais (GLASS, 2009, p. 14). Até mesmo a EMBRAPA, parceira de várias multinacionais no desenvolvimento de variedades transgênicas, vem se posicionando contra a liberação de uma variedade transgênica de arroz (desta vez, da Bayer), ao lado das federações patronais do Rio Grande do Sul, temendo que a tolerância ao herbicida do arroz transgênico seja transferida ao arroz vermelho, principal planta espontânea das lavouras brasileiras, cujo controle vem se tornando cada vez mais difícil. Isso sem mencionar as irregularidades nos processos de liberação das variedades, feitos muitas vezes sem estudos sobre o potencial alergênico das plantas no organismo humano, nem de impacto ambiental nas condições brasileiras. Outro resultado nada inesperado de tanto “progresso” é que o Brasil

Aliás, embora ainda se insista na pretensa neutralidade da ciência, especialmente em ramos como a biologia ou a física, também estamos longe de um consenso a respeito das teorias fundamentais. Por exemplo, embora a teoria do Big-Bang, que procura explicar a origem do universo, seja apresentada como uma “verdade científica” nos meios de divulgação da ciência atuais, ela não passa de uma hipótese, aliás muito contestada (embora as contestações não gozem do mesmo espaço de divulgação). Neves (1999, p. 198) mostra detalhadamente suas incongruências e “nós epistemológicos”, e conclui que “[...] esta teoria, com muito de ficção científica, está atolada num mar de argumentações *ad hoc*’s”. Foladori (2001), além de abordar as controvérsias em torno da origem (ou não) do universo, trata também daquelas existentes em torno da evolução dos seres vivos, em que se defrontam basicamente duas tendências opostas: o neodarwinismo (que considera a genética como o único tipo de herança para os fins evolutivos, e a seleção natural – por competição – no único mecanismo de variação) e a fenogenética (que sustenta ao contrário, uma co-evolução entre os organismos e o nicho ecológico, com a herança genética funcionando simultânea e complementarmente à modificação do meio pelos organismos). Investigando como cada teoria explica o comportamento humano, o autor aponta como certas elaborações científicas, apresentadas como se fossem consensuais (ou até únicas), se prestam a legitimar determinadas posições político-ideológicas, por exemplo, inscrevendo o egoísmo, a competição, e outros valores liberais na herança genética humana, ou ocultando o papel da economia sob o da reprodução biológica<sup>200</sup>.

Não se quer afirmar, com isso, que se deva atribuir a causa da crise ecológica às tecnologias em si, como aliás tem sido bastante difundido (o que equivaleria mais ou menos, resguardadas as diferenças históricas, à destruição das máquinas pelos trabalhadores, em revoltas ocorridas desde os princípios da Revolução Industrial, e até o início do século XIX, com o movimento luddita).

É preciso também cuidado para não cair no “canto da sereia” da crítica pós-moderna à ciência, que descamba para o anti-racionalismo e para o

---

tornou-se o maior consumidor mundial de agrotóxicos (aos quais as variedades transgênicas são resistentes). Ver também Coggiola (2006); Altieri e Nicholls (2000); Carvalho (2003).

<sup>200</sup>“Por exemplo, se os homens enganam a mulher com outras, isso se deve ao impulso para transmitir os próprios genes o mais possível. [...] A maior inteligência faz com que uns sejam ricos, outros pobres e assim por diante” (FOLADORI, 2001, p. 54).

relativismo absoluto<sup>201</sup>. Augustin e Almeida (2006) alertam para a tendência, no “pensamento verde”, em se atribuir toda a responsabilidade pela degradação ambiental contemporânea à emergência da revolução científica do século XVII, desconsiderando-se o momento histórico em que as teorias clássicas (como o pensamento de Francis Bacon, que é emblemático) foram produzidas, de transição do feudalismo (e do escolasticismo aristotélico) para o capitalismo. Em sentido contrário, os autores procuram mostrar que as formulações do materialismo (que tem sua origem na antiguidade clássica) e da ciência moderna também lançaram as bases que proporcionam, na contemporaneidade, os modos ecológicos de pensar (ainda que com sérios limites, acrescentamos). Também Oliveira (2007) destaca o limite das críticas pós-moderna à ciência, por seu caráter abstrato e puramente negativo, que nas palavras do autor, “parecem satisfazer-se consigo próprias”, sem apontar qualquer alternativa. Sem a intenção de aprofundar esse debate, vale ressaltar a observação de Freitas (2007, p. 49), acerca da afirmação pós-moderna da impossibilidade do conhecimento verdadeiro, num mundo sem intencionalidade, inteiramente caótico: “Isso convém à ideologia pós-moderna porque tira o lugar do sujeito como construtor da história, porque se tudo é acaso não há sentido em pensar um processo intencional de transformação da realidade”<sup>202</sup>.

Entretanto, se a produção material não pode ser concebida separadamente das relações sociais em que ocorre, então não se pode ignorar que a técnica predominante no mundo contemporâneo se originou sob relações de produção capitalistas. Como destaca ANDRIOLI (2009, p. 27-28),

o conhecimento não está livre da ideologia, e seu desenvolvimento, sua seleção, e aplicação são definidos politicamente pelas relações de poder hegemônicas, na sociedade. [...]

Na medida em que o capitalismo foi se desenvolvendo, historicamente, e a produção de mercadorias se generalizou, este subjugou o conteúdo e a finalidade da produção científica e seu

<sup>201</sup> Consideremos, por exemplo, a afirmação de Feyerabend, de que “[...] a ciência não é superior – nem em relação ao método nem em relação a resultados – a outras formas de conhecimento e que não deve ter qualquer privilégio: se as pessoas que pagam impostos acreditam em coisas como atrologia, bruxaria, criacionismo, parapsicologia, etc., então essas teorias deveriam ser ensinadas em escolas públicas” (GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 40).

<sup>202</sup> Alves-Mazzotti (1998), problematizando a questão da objetividade da pesquisa científica em ciências sociais, também associa a adesão ou não ao relativismo com a postura do pesquisador em relação à transformação da sociedade.

emprego a seus interesses. Em decorrência, a **eficiência** se constitui especificamente como regra básica: maximizar o lucro particular do proprietário dos meios de produção. (grifo nosso).

Chesnais e Serfati (2003) também chamam a atenção para a necessidade de considerar até que ponto a ciência e a tecnologia foram moldadas pelos objetivos da dominação social e do lucro, resgatando no pensamento marxiano dois fios condutores de análise: primeiro, a reversão da relação entre o operário e o instrumental de trabalho que ocorre na maquinofatura, em que os trabalhadores deixam de se servir das ferramentas, como ocorria até então, para, ao contrário, servir à máquina: “na fábrica, há um mecanismo morto, independente deles, ao qual são incorporados como um apêndice vivo” (MARX, 1988b, p. 41).<sup>203</sup> Continuando no mesmo texto, tem-se o segundo fio condutor,

[...] a idéia da integração ou da absorção da ciência pelo capital como instrumento de dominação, a cada vez ou a partir do momento em que suas aplicações práticas tornam-se conhecidas: “as potências intelectuais são transformadas em poder do capital sobre o trabalho”, elas são apropriadas pelo capital a ponto de parecer um de seus atributos. Aí está a chave da distinção feita por Marcuse entre, de um lado, a técnica (enquanto aparelho técnico, industrial, de transportes e de comunicações) e, de outro lado, a tecnologia (da qual a técnica é só uma parte) e que constitui um modo de produção e de dominação. Sob um ângulo diferente, Jacques Ellul falará do “movimento de autonomização da técnica” ou ainda da constituição de uma “tecnoestrutura”<sup>204</sup> colocada acima da sociedade (CHESNAIS; SERFATI, 2003, p. 23).

O que se quer destacar aqui é que na agroecologia não se trata, como observamos em muitos debates, de se contrapor “à evolução das forças produtivas”, substituindo técnicas das mais “modernas e avançadas” por práticas arcaicas e supersticiosas<sup>205</sup>. Trata-se de escolher as tecnologias apropriadas, de acordo com parâmetros que não são redutíveis à “eficiência” fetichista da acumulação capitalista, num momento em que o capitalismo financeiro pressiona

---

<sup>203</sup> Livro I, vol. II, cap. XIII.

<sup>204</sup> Oliveira (2007) destaca o uso do neologismo “tecnociência”, pra referir-se à imbricação entre ciência e tecnologia, no processo de mercantilização de ambas, que se acelerou com o advento da mundialização do capital e as políticas neoliberais correspondentes.

<sup>205</sup> Coggiola (2006) vai ainda mais longe nesse caminho, afirmando que, apesar das aparências em contrário, vivemos em nossa época um imenso atraso científico, em função da subordinação da ciência à tecnologia, e desta aos interesses imediatos da acumulação capitalista.

por apostas tecnológicas cegas, de uma irresponsabilidade social total, como no caso dos OGM, ou da decodificação do genoma.

Lembremos uma vez mais que, muito embora destacando os avanços da técnica sob o capitalismo de sua época, mesmo Marx, no século XIX, apontava para sua potencial transformação em “forças destrutivas”. Analisando a breve mas fecunda experiência da Comuna de Paris, ele sentenciou: “A ciência só pode jogar seu verdadeiro papel na República do Trabalho”[...], para tornar-se enfim “[...] um instrumento não de dominação de classe, mas sim uma força popular” (MARX; ENGELS, 1983, p. 93).

Uma passagem d’O Capital, em especial, tem sido bastante referida como uma intuição genial da questão ambiental que já se desenhava. Marx observou que a concentração da população em grandes centros urbanos perturbava

[...] o **metabolismo entre homem e terra**, isto é, o retorno dos componentes da terra consumidos pelo homem, sob forma de alimentos e vestuário [...]. E cada progresso da agricultura capitalista não é só um progresso na arte de saquear o trabalhador, mas ao mesmo tempo na arte de saquear o solo, pois cada progresso no aumento da fertilidade por certo período é simultaneamente um progresso na ruína das fontes permanentes dessa fertilidade. [...] Por isso, a produção capitalista só desenvolve a técnica e a combinação do processo de produção social ao minar simultaneamente as fontes de toda a riqueza: a terra e o trabalhador (MARX, 1988b, p. 100, grifo nosso<sup>206</sup>).

Essa progressiva depauperação do solo, só em parte contornada pelo uso de fertilizantes sintéticos (que se tornaram, por sua vez, importantes fontes de contaminação), encontrava (e encontra) sua contrapartida na poluição das cidades, especialmente nos “modernos” sistemas de esgoto<sup>207</sup> e nos aterros sanitários (lixões), revelando a complexidade do problema e a insuficiência de medidas de correção parciais. Entretanto, Marx avançou além da simples constatação, apontando para a necessidade de uma restauração metabólica:

<sup>206</sup>Livro I, Vol II, cap. XIII.

<sup>207</sup>Marx apontava a poluição do rio Tâmsa, em Londres, como contrapartida necessária da depauperação do solo inglês, em função da exploração intensiva, já naquela época. Numa viagem de trabalho à Inglaterra (como representante do MST), no início de 2006, tive a oportunidade de visitar um produtor de morangos, nas imediações de Londres, que plantava seus morangueiros em um tipo de “almofada” plástica contendo um substrato especialmente preparado, não o fazendo diretamente no solo, uma vez que este não apresentava mais condições de cultivo.

Mas, ao destruir as condições desse metabolismo, desenvolvidas espontaneamente, obriga-o, simultaneamente, a restaurá-lo de maneira sistemática, como lei reguladora da produção social e numa forma adequada ao pleno desenvolvimento humano (MARX, 1988b, p. 100).

Pensamos que é esta a contribuição específica da (agro)ecologia: contribuir para a restauração da fratura metabólica, numa forma adequada ao pleno desenvolvimento humano, algo que entretanto só pode ser plenamente alcançado numa ordem social que supere as relações capitalistas. Para nós,

[...] o único meio viável de enfrentar os problemas crescentemente graves de nossa ecologia global - se quisermos enfrentar de modo responsável o agravamento dos problemas e contradições de nosso lar planetário, desde o impacto direto sobre questões vitais como o aquecimento global até demandas elementares por fontes de água limpa e ar respirável – é mudar da ordem existente da quantificação fetichista da administração perdulária para uma genuína ordem **qualitativamente orientada**. A ecologia, quanto a isto, é um aspecto importante, mas subordinado, da necessária **redefinição qualitativa** da utilização dos bens e serviços produzidos, sem a qual a defesa de uma ecologia permanentemente sustentável para a humanidade – um dever absoluto – não pode ser mais que uma vã esperança (MÉSZÁROS, 2007, p. 21, grifos no original).

Essa ordem qualitativamente orientada, só pode ser alcançada na sociedade dos indivíduos livremente associados, que, como sujeitos históricos autônomos, estejam no pleno controle do processo produtivo, este conscientemente subordinado à satisfação das necessidades humanas, e não a uma riqueza fetichizada. Evidentemente que

Um tal corte revolucionário com o actual estado de “negócios como de costume” oferece-nos, é claro, não a garantia, mas a mera possibilidade de uma profunda transformação social e ecológica, através da criação de uma sociedade sustentável, igualitária (ou socialista). [...] uma tal ruptura constitui o necessário primeiro passo em qualquer tentativa racional para salvar e fazer avançar a civilização humana. [...]

Mas nós agora sabemos – o que raramente foi compreendido antes – que uma transformação revolucionária da sociedade deve também ser uma restauração revolucionária da nossa relação metabólica com a natureza (FOSTER, 2007)<sup>208</sup>.

<sup>208</sup> Texto não paginado, disponível on-line em versão portuguesa.

Apesar da aparente despolitização do discurso ambiental hegemônico, é importante ter presente que a questão ecológica envolve, na atualidade, “[...] a perenidade das condições de reprodução social de certas classes, de certos povos, e até mesmo, de certos países” (CHESNAIS; SERFATI, 2003, p. 1), destacando-se os camponeses dos países da periferia do capitalismo. Os movimentos indígenas e camponeses compreenderam essa importância; foi por essa razão que a agroecologia se tornou uma questão estratégica no MST, que se criaram as escolas de agroecologia, e que as reflexões conduziram à elaboração do Diálogo de Saberes.

### 5.3. O DIÁLOGO DE SABERES NA BASE DO MOVIMENTO SOCIAL DO CAMPO

Embora nosso estudo esteja direcionado aos processos educativos formais, que ocorrem nas escolas técnicas de agroecologia do MST no Paraná, no desenrolar da pesquisa sentimos a necessidade de uma breve análise do seu desenvolvimento na base do movimento social do campo, em especial o MST. E isso devido a uma característica muito particular da Educação do Campo, que é importante retomar e destacar: a vinculação orgânica entre a escola e o movimento social, mediatizada pela Pedagogia do Movimento. As escolas de formação profissional do MST que, como vimos no segundo capítulo, são experiências de maior autonomia pedagógica, organizam seu projeto pedagógico em torno da concepção da práxis social como princípio educativo, com destaque para a luta social e a organização coletiva (além do trabalho e da cultura), em que o Movimento Social é sujeito pedagógico<sup>209</sup>, havendo uma relação escola/base social muito mais próxima do que normalmente acontece na escola oficial.

Senão, vejamos. As escolas de agroecologia surgem no esforço de criação das condições materiais de viabilização da construção do novo projeto de campo, orientado pela agroecologia. Elas nascem, portanto, intimamente ligadas a esse projeto. Nesse processo, as escolas passam a concentrar, com o tempo, as

---

<sup>209</sup> Tratamos desse tema no capítulo 2 dessa dissertação. Ver também Caldart (2004, 2006).

discussões e experiências mais avançadas em agroecologia. Há, então, uma relação em duplo sentido, em que o movimento social organiza as escolas para atender a uma demanda específica dentro do seu projeto de sociedade (através de uma atuação permanente) e, ao mesmo tempo, a escola, por meio da atuação dos educandos (nos tempos-comunidade e depois, como egressos), coloca novos desafios, tensionando as contradições existentes no real, no sentido do projeto formulado, e defrontando-se também, assim, com novos desafios:

Os cursos de Agroecologia foram concebidos e continuam sendo realizados na perspectiva de, dentre outras coisas, exercerem papel importante da promoção da Agroecologia na base dos movimentos sociais, isto é, nas comunidades camponesas, assentamentos e mesmo em acampamentos. Incorporar o Diálogo de Saberes nestes cursos foi (e tem sido) uma tentativa de construir métodos novos para novos desafios que os movimentos têm enfrentado. Neste caso, é possível que um desdobramento positivo quanto a resultados do Diálogo na base dos movimentos indique a necessidade de repensar os próprios cursos para que sejam instrumentos efetivos para responder a tais desafios (TONÁ, 2008, p. 12).

Além disso, o Diálogo de Saberes-DS é, ao mesmo tempo, **educação formal** (pois acontece como uma disciplina, no currículo dos cursos técnicos, no ambiente escolar) e **educação popular não-formal**, trabalho de base (uma vez que seu objetivo – exercitado pelos estudantes ao longo de todos os tempos-comunidade – é a atuação dos estudantes/técnicos junto aos camponeses). Para compreender o DS, então, é preciso ir além das escolas e dos cursos de agroecologia, considerando-os em perspectiva (daí a trajetória percorrida nessa dissertação).

É a partir dessa constatação que apresentamos, a seguir, algumas reflexões sobre o desenvolvimento do Diálogo de Saberes na base dos movimentos sociais da Via Campesina. Antes de tudo, devemos sempre recordar que se trata de uma experiência recente e ainda em construção. O estudo de Toná (2008) é pioneiro nesse campo, apontando alguns fios condutores que, ao longo desse estudo, fomos desfiando, mas que demandam ainda um aprofundamento maior, o qual remetemos a estudos futuros.

Em primeiro lugar, Toná (2008) aborda o DS como método de promoção da agroecologia, na base dos movimentos sociais, destacando que ele pode

contribuir para desvelar a necessidade da agroecologia (no contexto do projeto popular de campo), estimulando sua adoção. Ao problematizar a ação dos sujeitos, valorizando suas práticas e ações que sejam coerentes com a perspectiva histórica do movimento social e da classe de que fazem parte, o Diálogo de Saberes pode contribuir para a compreensão da **necessidade da agroecologia como resistência dos camponeses**, sem desvinculá-la, entretanto, da necessidade da luta política para superação de sua condição de exploração (daí sua diferença fundamental das metodologias participativas adotadas por grande parte das ONGs que atuam no campo).

Outro elemento importante é que o DS

Aponta para uma particular validade no diálogo dos diferentes saberes, principalmente daqueles relativos ao manejo dos agroecossistemas, colocando frente a frente o conhecimento científico e o popular/tradicional, que camponeses e camponesas constroem, cuja validade (correspondência com o real) tem sido demonstrada, em que pese que não consigam explicar o que percebem, mas o senso comum, neste caso, demonstra ter um “núcleo” de bom senso<sup>210</sup> (TONÁ, 2008 p. 20).

Consideramos haver dois aspectos nessa questão, que abordaremos em separado, apesar de se acharem interligados. De início, é preciso considerar a existência de especificidades na produção agrícola, em relação à produção industrial, e isso porque

Os processos biológicos impedem um alto desenvolvimento da divisão do trabalho na agricultura. Mesmo em monoculturas, somente uma cooperação simples dos trabalhadores é possível para intensificar o trabalho e diminuir prejuízos e perdas, como por exemplo, a colheita de forma coletiva. Uma complexa e integrada

---

<sup>210</sup>Na acepção gramsciana, bom senso é o “[...] **núcleo sadio** do **senso comum**. Esse **bom senso** se baseia em uma certa dose de experiência vivida e de observação direta da realidade. [...] Afirmar o bom senso é afirmar um mínimo de reflexão própria das massas, a partir do qual se torna possível uma elaboração mais coerente e homogênea desse núcleo” (CURY, 1983, p. 80, grifos no original). Negá-lo seria negar a existência da contradição na sociedade capitalista. A abordagem proposta por Chassot (2000) sugere uma diferenciação entre o senso comum, que se espalha pelo conjunto da sociedade (e que está impregnado da ideologia dominante) e o **saber popular**, produzido no cotidiano das classes subalternas, e que é “[...] resultado de uma experimentação baseada na observação, na formulação de hipóteses e na generalização. O caboclo que sabe explicar melhor do que o acadêmico porque uma desfilada de correição [espécie de formiga que realiza grandes migrações] é sinal de chuva tem um conhecimento científico resultante de observações e transmissões construídas solidariamente, às vezes, por gerações” (CHASSOT, 2000, p. 206).

divisão do trabalho, como ocorre na indústria moderna, não pode funcionar na agricultura [...] (ANDRIOLLI, 2009, p. 30).

As tentativas de se diminuir a influência dos processos biológicos na produção agrícola, por meio das “técnicas modernas” de produção da Revolução Verde, são limitadas pela complexidade dos processos e relações ecológicas envolvidas, produzindo efeitos secundários imprevistos (como o aumento do número de espécies de insetos, ácaros e microrganismos que trazem prejuízos às culturas, ou a vulnerabilidade das variedades agronômicas “melhoradas” ao ataque de “pragas” e doenças e às adversidades climáticas). A generalização do modelo da Revolução Verde implicou num avanço na divisão do trabalho exatamente entre a indústria e a agricultura. A produção de insumos pela indústria, como os adubos sintéticos, os agrotóxicos, as sementes, os medicamentos veterinários, as variedades e raças melhoradas e também as ferramentas e máquinas são um bom exemplo. Na outra ponta do processo de produção, o beneficiamento e a transformação dos produtos agrícolas passou a ser realizada pela agroindústria. À agricultura resta apenas a tarefa de produzir matéria-prima para a agroindústria, a partir de insumos fornecidos pela indústria.

Aprofundou-se especialmente a separação entre concepção/planejamento e execução: o agricultor tornou-se apenas um consumidor de técnicas e sistemas de produção desenvolvidas em centros de pesquisa, empresas, universidades. Em sentido inverso, a agroecologia exige **que o agricultor deixe de ser um mero consumidor de tecnologias prontas** para assumir uma posição ativa, de pesquisador das especificidades de seu agroecossistema, para desenvolver tecnologias adaptadas às condições locais de solo, relevo, clima, vegetação, interações ecológicas e também sociais, econômicas e culturais. Na perspectiva da agroecologia, essa não pode ser uma tarefa de especialistas isolados. Para tanto, o camponês precisa, de um lado, ter acesso aos conhecimentos ecológicos fundamentais (por exemplo, sucessão ecológica, ciclo de nutrientes, relações predador-presa) e, de outro, precisa resgatar, recuperar e revalorizar técnicas tradicionais de produção. Como bem destaca Gliessman (2001, p. 610), “[...] os sistemas agrícolas são resultado da co-evolução que ocorre entre cultura e

ambiente” e os sistemas tradicionais de produção (indígenas e camponeses<sup>211</sup>) são uma materialização dessa co-evolução, processada ao longo de centenas e até milhares de anos, adaptados às condições naturais e aos recursos locais, envolvendo uma elevada diversidade de recursos genéticos<sup>212</sup> (ALTIERI, 1989).

Não podemos esquecer que a esmagadora maioria das espécies agrícolas atualmente existentes, bem como os animais domésticos que fornecem matéria-prima a todos os produtos agroindustriais que consumimos, são obra do trabalho coletivo e milenar dos povos camponeses e não de institutos de pesquisa, universidades ou empresas (que, a partir desse saber anteriormente existente, desenvolveram as chamadas variedades “melhoradas”). Boa parte das plantas que hoje constituem a base da alimentação da humanidade foram domesticadas pelos ameríndios: a batatinha (originária do Peru, onde se conhece mais de 7.000 cultivares); a mandioca e a macaxeira (ou mandioca de mesa); o milho; a batata-doce; o tomate; o amendoim; frutas como cacau, abacaxi, caju e mamão, dentre outras; estimulantes como o guaraná, a erva-mate e o fumo; plantas medicinais, como a ipecacuanha, a copaíba e a quinina (esta última fornecia, até 1930, o único antimalárico conhecido); plantas de emprego industrial, como a seringueira, a palmeira carnaúba e o algodão, entre outras tantas que deixaram de ser cultivadas com a Revolução Verde e a uniformização dos hábitos de consumo (PORTO-GONÇALVES, 2002).

Entretanto, há um segundo aspecto dessa questão. Não se trata apenas de reconhecer que os camponeses são também portadores e produtores de saber. Eles são também depositários de um saber fundamental para o

---

<sup>211</sup> Consideramos aqui, em conjunto, a diversidade do sujeito camponês (ver cap. 1). Temos presente, contudo, que as condições subhumanas a que foram submetidos os **africanos escravizados**, e o próprio sistema de *plantation* em que eram empregados, limitaram, em grande medida, a expressão e incorporação de seus saberes tradicionais.

<sup>212</sup> Porto-Gonçalves (2002) elenca várias pesquisas que apontam a complexidade dos sistemas de produção **ameríndios**, surgidos num processo de co-evolução com a formação dos ecossistemas naturais, destacando assim que, se não existe homem sem natureza, também é difícil falar em natureza sem homem: há evidências, por exemplo, de que a atual distribuição de muitas espécies amazônicas, como a castanheira, o babaçu, o ingá ou o cupuaçu, seja resultado da atividade dos povos indígenas. A agricultura praticada por estes povos pode não se reduzir a práticas primitivas, em que a terra é abandonada após 2 ou 3 anos de produção, como se costuma pensar. As capoeiras que se formam nesses locais seriam intencionalmente manejadas, para cumprir funções importantes, como armazenamento de tubérculos (como batatas-doce e cará), bancos de germoplasma (reserva de mudas e sementes), pomares diversificados (mamão, banana, urucum, pupunha, ingá, entre outros) e “fazendas de caça”, fornecendo alimento para a fauna (brotos e folhagens viçosas).

desenvolvimento da agroecologia e para a construção de um outro projeto de campo, saber **que está sendo perdido** – e não se trata aqui apenas de técnicas enquanto conjunto de procedimentos, mas também de espécies, variedades e raças, de biodiversidade<sup>213</sup>.

Podemos aqui tecer uma comparação com o processo de constituição da grande indústria moderna, baseada na maquinaria. Marx, especialmente no Cap. XIII d'O Capital, mostra-nos como a virtuosidade semi-artística dos artesãos do período manufatureiro vai sendo gradativamente substituída pela máquina, como sua habilidade vai sendo **incorporada à máquina**<sup>214</sup>.

Esse processo se completou na fase monopolista do capitalismo, com o advento do Fordismo, nas primeiras décadas do séc. XX, usualmente considerado como “[...] um modelo/tipo de produção, baseado em inovações técnicas e organizacionais que se articulam tendo em vista a produção e o consumo em massa”, e no qual “o trabalhador perde suas qualificações, as quais são incorporadas à máquina” (CATTANI, 1999, p. 89-90). Destaca-se também a contribuição da “Gerência Científica” de Taylor, cuja principal função era “[...] **dar à direção capitalista do processo de trabalho os meios de se apropriar de todos os conhecimentos práticos, até então, monopolizados, de fato, pelos operários**” (LINHART, 1983, p. 79, grifos do autor), saber sistematizado e reordenado em função das necessidades de acumulação de capital, mas que se mostrava, “[...] **na maior parte dos casos, perfeitamente adequado**”, ainda conforme o mesmo autor. Bravermann (1974) afirma ainda que, antes disso,

[...] o ofício proporcionava um vínculo diário entre a ciência e o trabalho, visto que o profissional estava constantemente obrigado ao emprego de conhecimento rudimentar científico, de Matemática, Desenho etc. na sua prática [...]. O profissional estava

---

<sup>213</sup>Com o advento da biotecnologia e a posição estratégica que assumiu a defesa da biodiversidade (com a natureza tornando-se fonte de informação), os detentores do capital têm atuado de diversas maneiras na tentativa de criar novas possibilidades de acumulação. O saber tradicional das populações indígenas e camponesas em geral vem sendo apropriado por pesquisadores, especialmente das ciências naturais, algumas vezes dando origem a novas técnicas ou produtos, que são então patenteados. Além disso, a partir da antiga lógica das unidades de conservação, expulsam as populações tradicionais de seus territórios, investindo na formação de verdadeiros “latifúndios genéticos”, na expressão de Porto-Gonçalves (2002).

<sup>214</sup>Interessante notar que as primeiras máquinas da Revolução Industrial foram produzidas por esses artesãos habilidosos. Só mais tarde, como assinala Marx (1988b), as máquinas passaram a ser produzidas por outras máquinas, libertando-se enfim a produção da sua base manufatureira.

vinculado ao conhecimento técnico e científico de seu tempo na prática diária de seu ofício” (BRAVERMANN, 1974, p. 119).

Nesse processo, produziu-se ao mesmo tempo uma degradação, esvaziamento e desqualificação do trabalho, num pólo, e um aumento da qualificação no pólo oposto, concentrado em especialistas, trabalhadores altamente especializados.

No campo, especialmente nos países da periferia do capitalismo, o saber dos camponeses-artesãos não foi incorporado às novas técnicas industriais (basta observar que o modelo da Revolução Verde foi todo importado/copiado a partir dos sistemas de produção desenvolvidos nos países do centro capitalista); de modo que ele simplesmente está sendo sistematicamente perdido, o que traz grandes prejuízos à construção de um outro projeto de campo. O Diálogo de Saberes vem de encontro, então, a essas duas necessidades trazidas pela agroecologia: recuperar o saber camponês e convocá-lo a uma postura ativa, de busca da ciência ecológica, preparando os técnicos que serão os mediadores deste processo. É nesse sentido que compreendemos a observação de Toná (2008, p. 18), de que

É nesse contexto de construção de conhecimento, por sujeitos, que os saberes diferentes dialogam. O Diálogo de Saberes reconhece o conhecimento dos sujeitos do campo (saber popular), testado pela observação durante longos períodos, articulando-o/questionando-o com conhecimento mais sistematizado, dito científico, produzindo novas sínteses.

Se pudermos considerar o Diálogo de Saberes como uma contribuição à práxis dos sujeitos dos movimentos sociais, e ao mesmo tempo uma forma de pesquisa militante, os educandos e famílias tornam-se pesquisadores (pois se não forem não compreenderão o real para além das aparências). A apropriação e possível produção de novo conhecimento (das particularidades) farão parte do Diálogo.

O autor analisa outro aspecto em que o DS pretende contribuir<sup>215</sup>, a formação política na base dos movimentos sociais do campo, destacando limitações importantes do método nesse sentido, uma vez que é preciso levar em conta que

---

<sup>215</sup>Em função da recentidade do método e da inexistência de estudos sobre seu impacto real nas comunidades camponesas, não ousamos ainda, como também o autor do estudo citado, afirmar categoricamente que ele de fato contribui para tanto.

[...] os “saberes” sobre o mundo, o funcionamento desta sociedade, encontra-se na maioria das vezes ao nível do senso comum, repleto de ideologia da sociedade capitalista, e precisa ser verificado e criticado por teorias coerentes com a realidade, capazes de percebê-la para além das suas aparências, o que parece que o Diálogo de Saberes não dá conta de fazer por si só (TONÁ, 2008, p. 18).

O DS não tem a força material para, por si mesmo, fazer a formação política dos camponeses, no sentido de ajudá-los a transcender os interesses corporativos imediatos, em direção a uma convicção política sobre a necessidade de mudanças mais amplas, de um outro projeto de campo e de sociedade (o Projeto Popular). É a participação na Organização, nas lutas, nas atividades mais específicas de formação que poderá alcançar esse novo patamar. Entretanto, parece-nos que o DS pode contribuir (juntamente com os outros métodos de trabalho de base praticados nos movimentos sociais) no sentido de **mobilizar as pessoas para essa participação**. Nos assentamentos não é tão fácil manter os camponeses envolvidos na Organização, mobilizados, participantes, atuantes, como num acampamento, pois

Quando o sem-terra de origem camponesa entra na terra que agora sabe ser sua, entra junto toda a tradição ou herança cultural que carrega de muitas gerações de vida e trabalho no campo. Voltam com a força desse seu **reencontro** (agora com chance de ser definitivo) **com a vida na terra**, os costumes, a visão de mundo, os valores em que foi baseada sua formação humana até então. Entram também, mas de modo mais frágil e tímido, esses outros aprendizados que começou a desenvolver desde o processo de preparação da sua decisão de participar da ocupação da terra, e então lutar pela salvação de seu próprio destino enquanto trabalhador do campo. São mais frágeis porque recentes e culturalmente pouco consolidados, tendo sido provocados por um tempo de muita **tensão social e pessoal**, em que o conflito entre a bagagem que trazia e a novidade do que estava sendo desafiado a fazer, até pôde ser relativizado em função de algo bem mais importante naquele momento, que era a própria preservação da vida, da sua e de sua família. Mas, quando chega no assentamento, sua expectativa maior é voltar à **vida normal**, certamente bem diferente daquela experimentada debaixo das lonas pretas, e talvez muito próxima ao tipo de experiência que já teve em algum momento anterior de sua trajetória de trabalhador do campo (CALDART, 2004, p 193-194, grifos no original).

No assentamento há um “desejo de estabilidade”, que vem das vivências anteriores das pessoas e que entra em conflito com a “necessidade de movimento permanente”, as novas formas de organização da vida e de relações sociais que são vivenciadas no movimento social. O DS pode contribuir para um tensionamento no sentido de um “costume de movimento” (para utilizar, ainda, expressões de Caldart), se for capaz de articular, de modo mais incisivo, a esfera da produção com as demais, mostrando que ela não está isolada. Esse aspecto, ao que nos parece, poderia ser aprimorado no método, no sentido de potencializar o envolvimento dos camponeses nas instâncias de base do SPCMA e nos planejamentos mais coletivos da produção, dando ao Setor uma funcionalidade e uma dinamicidade que atualmente lhe fazem falta.

Uma última observação se faz necessária, quanto à difusão do DS no interior dos movimentos sociais, em especial o MST (não dispomos, no momento, de informações suficientes sobre essa questão no interior dos demais movimentos da Via Campesina). As informações que temos recolhido (de modo ainda assistemático, é bem verdade) dão conta da pouca penetração do DS no cotidiano das brigadas do MST. A ausência de uma política pública de “assistência técnica” para os assentamentos (utilizamos essa desgastada palavra com todas as restrições anteriormente expostas, à falta de outra melhor) e a agricultura camponesa, em geral, contribuiu, sem dúvida, para interromper o trabalho que vinha sendo feito no interior do Programa de Formação do SPCMA<sup>216</sup>. Nesse processo, as escolas acabaram concentrando, como mencionamos, as discussões mais avançadas acerca da agroecologia e do novo projeto de campo. Entretanto, isso acaba também resultando num acirramento da contradição entre aquilo que é discutido e proposto nas escolas, e o que é definido como atuação prioritária para educandos e técnicos, no momento de sua inserção nas brigadas.

---

<sup>216</sup>No início desse capítulo tratamos dessa questão. Relembramos o encerramento do convênio que mobilizou a criação do DS, em 2006, e a celebração de novo convênio em 2008, mas desta vez, dentro do sistema EMATER, diminuindo relativamente, ao que nos parece, a autonomia dos técnicos e a influência do MST.

#### 5.4. O DIÁLOGO DE SABERES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO

Fazendo uma recapitulação breve, podemos nos dar conta da recentidade e da rapidez do processo por nós estudado: a partir do ano **2000**, o MST passa a incluir a agroecologia entre seus objetivos estratégicos, passando-se a trabalhar na criação das condições materiais para sua adoção; nesse processo se dá a criação das escolas de agroecologia (a partir de **2001**), que a partir de **2003** passam a oferecer os cursos técnicos (formais) em agroecologia, em parceria com o Instituto Técnico Federal (na época, Escola Técnica da UFPR); no final de **2004**, têm início as reflexões em torno de um programa de formação para os técnicos, no interior do SPCMA, que daria origem ao Diálogo de Saberes, que é introduzido nas escolas técnicas do MST do Paraná em **2005**.

A necessidade de um método de trabalho de base que englobasse a agroecologia fez com que o interesse pelo Diálogo de Saberes se ampliasse desde então; além das quatro escolas técnicas do MST no Paraná, ele foi trabalhado na Casa Familiar Rural Padre Sasaki, em Sapopema/PR (curso de educação de jovens e adultos, nível fundamental; em parceria com o MST local<sup>217</sup>); no curso de Especialização em Agroecologia, atualmente no CEAGRO (parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Federal do Paraná); no curso de Agronomia para os movimentos populares da Venezuela (parceria com a Via Campesina); e mais recentemente, na Escola Nacional de Agroecologia do Equador.

Nesse item tratamos da introdução do Diálogo de Saberes nas escolas técnicas do MST e da Via Campesina no Paraná, nos cursos de nível médio, pós-médio e tecnológico, trazendo elementos gerais de sua adoção dentro da organização de cursos formais, a partir da consulta a vários documentos das escolas e de anotações feitas durante as reuniões de avaliação, na Escola Milton Santos, que acompanhamos de perto.

---

<sup>217</sup>A partir de 2009, a Casa Familiar Rural Padre Sasaki oferece também o curso técnico em agroecologia no nível médio.

### 5.4.1. A incorporação do Diálogo de Saberes às escolas de agroecologia

O Diálogo de Saberes começa a ser trabalhado nas escolas técnicas do MST, no Paraná, como uma unidade didática, que apesar dos diversos nomes assumidos (Desenho e Manejo da Paisagem, Diagnóstico e Desenho de Agroecossistemas, Manejo e Desenho de Agroecossistemas), manteve características mais ou menos uniformes nas diversas escolas, sendo conduzida essencialmente por seu principal idealizador, José Maria Tardin – à exceção do CEAGRO, onde ele é, desde o início, trabalhado em conjunto com educadores do Coletivo de Acompanhamento Político-Pedagógico-CAPP e, onde integra, a partir da turma VI, a unidade didática “Planejamento e gestão dos sistemas agrários”.

Nessa unidade didática, costumam se alternar, em cada etapa do Tempo-Escola, momentos de exposição e reflexão teórica, na escola, com momentos de exercício prático a campo, com toda a turma de educandos, numa família ou grupo coletivo de um assentamento próximo, previamente definidos para esse fim; essas atividades também têm desdobramentos no Tempo-Comunidade. Muito embora tenhamos explicitado anteriormente em que consiste o Tempo-Comunidade (cap. 3), uma retomada nos parece apropriada nesse momento:

O Tempo Comunidade é um tempo onde se trabalha com os educandos na perspectiva de serem sujeitos investigadores, pesquisadores, desenvolverem a auto- formação. Este trabalho deve ser planejado pelo conjunto dos educadores, um trabalho interdisciplinar, que tenha como princípios: a pesquisa, a organização pessoal, a auto- formação. A cada etapa esse trabalho é avaliado e reencaminhado. Este tempo é acompanhado pelo Coletivo Pedagógico do Curso, e pelas entidades/movimentos sociais que para ele enviarem educandos(as) (TONÁ, 2005, p. 39).

De maneira resumida, podemos identificar alguns momentos específicos (que não são estanques) no Desenvolvimento do Diálogo de Saberes como unidade didática, nas escolas de agroecologia, no intuito de permitir uma melhor apreensão do método:

- a) exposição sobre temáticas não abordadas diretamente nas outras disciplinas, como alguns temas de ecologia, a análise sistêmica, a avaliação da sustentabilidade a partir de determinados indicadores,

- a pedagogia freiriana, dentre outros, bem como a retomada dos conhecimentos trabalhados em outras unidades didáticas, buscando relacioná-los;
- b) problematização da atuação militante dos educandos-técnicos, e também do saber/agir camponês; “por isso é um ‘encontro de culturas’ que inter-atuam. Saberes se complementando e dialogando suas divergências e contradições” (J. M. T., depoimento em 09/07/2008);
  - c) preparação das atividades a serem trabalhadas com os camponeses no exercício de campo. Essa atividade normalmente envolve um trabalho de pesquisa dos estudantes, em grupos, de alguns temas que serão abordados, e a elaboração dos materiais a serem utilizados (pode ser apenas um roteiro de questões, envolver a preparação de cartazes ou a utilização de outros recursos audiovisuais), além da divisão das tarefas entre os integrantes da turma;
  - d) exercício coletivo do Diálogo de Saberes num assentamento de reforma agrária, envolvendo toda a turma e sob orientação do educador, com uma família ou um coletivo (a escolha é feita conjuntamente entre a CPP da escola e a direção da brigada à qual pertence o assentamento). Esse trabalho de campo é normalmente feito em um ou dois dias, e a família ou coletivo escolhido permanece a/o mesma/o ao longo de todo o curso, dando-se seqüência aos passos a cada nova etapa do Tempo-Escola.
  - e) avaliação da atividade realizada conjuntamente e encaminhamento das tarefas a serem realizadas pelos educandos, individualmente, durante o próximo Tempo-Comunidade.
  - f) desdobramentos no Tempo-Comunidade: cada educando é desafiado a realizar o Diálogo de Saberes em sua base de origem, com 3 a 5 famílias, de acordo com as orientações recebidas no Tempo-Escola anterior. Para cada família, deve-se produzir um relatório das atividades desenvolvidas, de acordo com um roteiro pré-estabelecido, entregue ao educador.

- g) continuidade no Tempo-Escola: o educador avalia cada relatório individualmente e indica os pontos em que é necessário avançar mais. A partir de uma análise do conjunto de relatórios de uma turma, ele prepara as aulas seguintes (de acordo com a necessidade, ou não, de retomar algum conceito, abordar um novo conteúdo, esclarecer dúvidas, sugerir leituras e assim por diante).

Há então uma articulação entre as atividades individuais e o exercício coletivo, de maneira que os educandos são desafiados a

[...] ter procedimentos mais claros de percepção e análise da realidade e proposições, de modo dialógico. [Desse modo] se constrói um referencial de manejo do conjunto das atividades do agroecossistema, que educandos devem construir junto com as famílias (TONÁ, 2008, p. 9).

Essa seqüência pode permitir uma maior articulação entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, articulação que é sempre um desafio em cursos organizados no regime de alternância<sup>218</sup>.

Tardin aponta que, “de modo geral, foi uma evolução bastante significativa o Diálogo de Saberes ser a base de uma disciplina” (J. M. T., depoimento em 09/07/2008), pois isso impôs a busca por um crescente rigor teórico-metodológico na formulação do método (lembramos que foi depois de ingressar nas escolas que ele alcançou sua conformação atual). Também colocou novos desafios, relacionados às necessidades próprias da prática pedagógica (ministrar aulas, estruturá-lo como disciplina), além da necessidade de “[...] não perder a criatividade (em acordo com a pedagogia freiriana), não se aprisionar num único jeito de fazer, não se amedrontar...”.

Essas e outras questões ganharam nova dimensão quando o Diálogo de Saberes tornou-se a base dos TCCs. Como expusemos no capítulo anterior, todos os cursos de agroecologia das escolas do MST no Paraná exigem a

---

<sup>218</sup>Christofoli, (2007b), analisando o curso Técnico em Administração de Cooperativas-TAC (também em nível médio, embora numa área diferente), aponta a dificuldade em organizar e aproveitar adequadamente a potencialidade político-pedagógica do TC, registrando que, na prática, a alternância TE e TC acaba promovendo uma interrupção ou desaceleração na capacitação organizativa das turmas, em função da inserção dos educandos nas dinâmicas reais, mais lentas e complexas, dos acampamentos e assentamentos durante o TC, visto muitas vezes como período de desmobilização.

elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso, a ser apresentado em forma de monografia e defendido perante uma banca. Inicialmente, o TCC consistia na elaboração, ao longo do curso, de um projeto técnico, em que o educando deveria propor, para uma determinada situação real, uma estratégia de implantação de um sistema agroecológico de produção. Esse formato era claramente inspirado nos cursos tradicionais de agronomia<sup>219</sup>. Havia ainda a intenção de que este projeto (chamado Projeto de Inserção) pudesse “inserir” o educando-técnico no Setor de Produção (SPCMA) de sua brigada, articulando-se assim a formação na escola ao mundo do trabalho, nos assentamentos/acampamentos. Entretanto, esse instrumento metodológico, adaptado de outros cursos formais promovidos pelos Movimentos Sociais do Campo,

[...] não conseguiu estabelecer vínculos reais, esteve focado em temas pontuais (determinada linha de produção ou prática agropecuária), muitos deles não prioritários às organizações sociais, e não abordou a complexidade que exige a práxis agroecológica. Soma-se a isto que o embasamento teórico e ações práticas de agroecologia durante o curso foram insuficientes, frente ao desafio que educandos(as) enfrentaram. E vale ressaltar que o vínculo orgânico de um indivíduo com uma organização (e sua prática social nesta) não pode ser construída somente com a ação de um Curso, muito menos com um instrumento metodológico deste, ainda que reconheçamos que contribua para isto, ou não teria razão de ser na proposta pedagógica (TONÁ, 2005, p. 62-63).

Face a essa avaliação, a partir de 2007, os CAPP das escolas decidiram experimentar articular o TCC ao Diálogo de Saberes. Na ELAA e na Escola Milton Santos, os processos pedagógicos foram reorientados (dentro das possibilidades) para que, dentre os exercícios desenvolvidos pelos educandos com o Diálogo de Saberes durante o Tempo-Comunidade<sup>220</sup>, um pudesse ser convertido no TCC. O TCC passou a consistir, então, numa sistematização desse processo teórico-prático, conduzido de maneira cientificamente mais rigorosa. O objetivo é chegar a uma proposta de desenho e manejo dos agroecossistemas, ainda que não se

---

<sup>219</sup>Posso citar minha experiência formativa, no curso de graduação em agronomia, na UEM, concluído em 1998.

<sup>220</sup>As escolas de agroecologia em análise estabelecem que os educandos devem desenvolver, individualmente, o Diálogo de Saberes com um número variável de 3 a 5 famílias, durante o Tempo-Comunidade.

exija um detalhamento exaustivo das técnicas produtivas de cada sub-sistema específico (TONÁ, 2007).

No ITEPA, devido a dificuldades específicas vivenciadas pela escola e pela turma, essa possibilidade foi oferecida como mais uma entre as outras anteriormente existentes. No CEAGRO, essa integração do Diálogo de Saberes ao TCC envolveu algumas particularidades, próprias da adaptação do método que a escola vem promovendo:

O primeiro momento busca definir o local da leitura da realidade (micro e relação com o macro); a partir do segundo momento com as famílias a postura é mais propositiva e o desafio já é de iniciar atividades práticas tendo em vista a agroecologia; é importante construir o “desenho do agroecossistema, preocupando-se com a totalidade e tendo cuidado com as atividades produtivas definidas como estratégicas regionalmente; o desafio é construir com as cinco famílias um grupo de pesquisa, onde atuem juntos educandos e camponeses; os educandos trazem a problemática para o Tempo-Escola e criam grupos de discussão (TONÁ, 2007, p. 95).

Não nos atemos aqui às diferentes estratégias adotadas pelas escolas para incorporar o Diálogo de Saberes ao TCC – muitas vezes associadas a particularidades locais. Tratamos apenas das questões que nos parecem comuns nesse processo. Tomamos como referência algumas avaliações realizadas após as bancas de defesa dos TCCs, na Escola Milton Santos, da turma II e da turma III<sup>221</sup>, para discutir as possibilidades e limites do Diálogo de Saberes sob três aspectos, que não são estanques, mas inter-relacionados: o DS como pesquisa; o DS como TCC; o DS e o currículo integrado.

#### **5.4.2. O Diálogo de Saberes como pesquisa**

É preciso dizer que houve, desde o início, uma resistência da instituição parceira, a Escola Técnica da UFPR (atualmente Instituto Técnico Federal-ITF), ao Diálogo de Saberes de forma geral, e mais ainda a que os TCC o tomassem

---

<sup>221</sup>Utilizarei como fonte as anotações feitas durante essas reuniões de avaliação, em que estive presente, em outubro de 2008 e em agosto de 2009, respectivamente.

como base. Na avaliação de um educador do Núcleo de Agroecologia do ITF, “fazer um trabalho de base virar um trabalho acadêmico não foi bem sucedido, pois são de essência conflituosas” (V. S., 10/10/2008). Mesmo reconhecendo nesse questionamento uma dose de legitimidade e pertinência, Toná (2008) o relaciona às diferenças existentes entre o movimento social e a academia, na maneira de conceber a produção do conhecimento. Mesmo que inconscientemente, essa posição pode estar relacionada à questão de quem tem o direito à produção de conhecimento. Nas palavras de Arroyo (2007, p. 42),

[...] a vinculação entre movimentos sociais, suas lutas emancipatórias, sua solidariedade e seus conhecimentos-emancipação se debatem com a hegemonia dos processos de regulação. O conhecimento será reconhecido como tal se na ordem e para a ordem, para o progresso e para o futuro. O conhecimento que os coletivos em movimento trazem de suas vivências do passado e de suas lutas solidárias, emancipadoras do presente, será condenado como inspirador do caos, da desordem e do regresso. Não será reconhecido como conhecimento, mas como ignorância.

Os movimentos sociais têm experiência de como suas lutas e ideais transformadores reforçam a visão hegemônica de serem coletivos sumidos na ignorância, atrelados a tradições do passado, exatamente por fomentarem com suas lutas a desordem, por lutarem por formas de produção ultrapassadas no parâmetro do progresso. O conhecimento hegemônico se auto-protégendo, condenando e regulando o conhecimento-emancipação e os coletivos que o produzem e as lutas que o produzem.

Outras avaliações foram, nas reuniões de avaliação, em sentido inverso, destacando-se a possibilidade de que um aspecto (a característica de trabalho de base) tensione e potencialize o outro (o de pesquisa acadêmica), e vice-versa. Nessa direção, Toná (2008) aponta que o Diálogo de Saberes pode ser considerado uma forma de pesquisa-ação.

Segundo Thiollent<sup>222</sup> (1984), a pesquisa-ação caracteriza-se como uma forma de pesquisa-participante, centrada na questão do agir, supondo uma participação dos interessados na pesquisa, que é organizada em torno de uma ação planejada, de uma intervenção que provoque mudanças na situação investigada. De modo geral, a pesquisa-ação:

---

<sup>222</sup>A multiplicidade de autores e concepções epistemológicas subjacentes nos levou à opção de explicitar características mais gerais, a partir desse autor. Outros estudos, cotejando autores diferentes, poderiam contribuir para uma avaliação mais pormenorizada do método.

- a) faz parte de projetos de ação social ou da resolução de problemas coletivos, estando sobretudo ligada às posturas de emancipação do ser humano, especialmente quando centrada num movimento popular autônomo;
- b) é particularmente adequada para a especificidade dos campos social, organizacional e comunicacional, pois “trata-se de insistir na elucidação de processos complexos e não-seqüenciais nos quais está contida uma capacidade de inovação ou de criatividade” (THIOLLENT, 1984, p. 92);
- c) aparece, muitas vezes, relacionada à questão das tecnologias “alternativas” ou “apropriadas”, em que se busca maior autonomia ou independência;
- d) reconhece que há uma capacidade de aprendizagem associada ao processo investigativo (normalmente bloqueada nos procedimentos usuais de pesquisa), e que deve ser aproveitada e enriquecida, em vista da ação pretendida.

O mesmo autor esclarece que a pesquisa-ação não é nenhum tipo de “panacéia”, não oferecendo, necessariamente, uma ruptura com o positivismo ou o instrumentalismo. Alerta para o fato de que pode ser absorvida por propostas ideológicas ou mistificadoras (da mesma maneira como as demais modalidades de pesquisa) e para o cuidado que se deve ter com as chamadas “ideologias da participação”<sup>223</sup>. Afirma tratar-se, contudo, de uma modalidade de pesquisa em que é possível tanto rigor científico como em qualquer outra. Para esse autor, o diálogo com o saber popular não significa o abandono das preocupações teóricas, ou uma “diluição no senso comum”, mas sim **é condição de uma teorização mais adequada, em função da especificidade do objeto**. É claro que isso exige grande disciplina intelectual, dedicação e domínio das questões teóricas e práticas da investigação. Finalmente, a pesquisa-ação não pretende excluir outros métodos e pode fazer uso de diversas técnicas.

---

<sup>223</sup>“Desde os anos 60, em vários países, as ideologias da participação se espalham nos discursos do poder como forte argumento de manipulação e de escamoteamento das relações sociais e especialmente das relações de poder” (THIOLLENT, 1984, p. 89). Essa ideologia parece ter recebido novo impulso sob o Estado neoliberal, como vimos no cap. 2 dessa dissertação, em que o prolapado ‘protagonismo’ se restringe à negociação e à parceria, legitimadoras da ordem.

Parece-nos que todas essas características apresentam algumas afinidades com o Diálogo de Saberes. Por isso, gostaríamos de nos permitir ir além, sugerindo uma possível aproximação entre o Diálogo de Saberes e um tipo particular de pesquisa-ação, a Enquête Operária. Estamos nos referindo aqui ao “Questionário de 1880” (MARX, 1987), elaborado por Marx para uma revista socialista francesa. O movimento operário francês pretendia, naquele momento, levantar as condições reais de exploração da classe naquele país, bem como seu grau de organização; entretanto, de acordo com Lanzardo (1987, p. 244), Marx tinha objetivos mais amplos: ele

Pretendia, por um lado fornecer à classe operária futuros instrumentos teóricos e fazê-la tomar consciência da verdadeira natureza do capitalismo e de sua condição de classe explorada; e, por outro lado, desejava, a partir de um exemplo concreto, propor “aos grupos socialistas das diferentes escolas” um método de trabalho fundado no socialismo científico, capaz de criar as condições para uma luta eficaz contra o capitalismo francês: desejava, assim, dar um sentido real à ação realizada em comum pelos diversos grupos e as associações operárias.

Evidentemente, é necessário considerar que se tratava de outra situação histórica – em termos de desenvolvimento do capitalismo e da luta de classes, bem como de um sujeito específico, a classe operária dos países do capitalismo central. Entretanto, pensamos ser pertinente destacar algumas questões metodológicas, no sentido de contribuir com possíveis avanços no DS<sup>224</sup>. Assim, de acordo com Thiollent (1987, p. 105),

Em vez de alinhar-se sobre as representações do senso comum, a problemática do questionário levanta uma série de indicações que se opõem à passividade ou à tendência à aquiescência dos respondentes. As perguntas contidas no questionário estimulam os respondentes a explorarem o universo das condições de trabalho e de remuneração ligadas às relações de produção capitalista. Em vez de ser incitado a manifestar apenas sentimentos, afetos ou opiniões, o respondente é convidado a descrever o que ele conhece a partir de sua própria experiência na vida material.

As questões são cuidadosamente ordenadas e articuladas de modo a “[...] produzir um efeito de conhecimento dentro da atividade mental dos respondentes

<sup>224</sup>Para um exemplo de pesquisa organizada a partir da Enquête Operária, consultar PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton R.; SGUISSARDI, Valdemar. **O ensino noturno e os trabalhadores**. São Carlos: UFSCar, 1995.

e possibilitar uma avaliação crítica” (THIOLLENT, 1987, p. 107), para além das aparências imediatas. Cada questão ou grupo de questões deve conter também elementos explicativos, não com o objetivo de induzir as respostas no sentido desejado, mas para um deslocamento de perspectiva, em que o entrevistado é convidado a colocar-se em situação de observador, pretendendo-se evitar, assim, as respostas fáceis ou vazias de conteúdo.

Quanto às respostas recolhidas, elas tanto podem fornecer informações relevantes em si mesmas, quanto se pode estudar as várias estruturas de explicação presentes, tratando-se então de “[...] um dispositivo de questionamento revelando as **representações e disposições ideológicas e culturais** da classe operária e também **adaptável a outras classes**” (THIOLLENT, 1987, p. 111, grifo nosso).

Essas considerações, em conjunto, reforçam a possibilidade de se **conceber o Diálogo de Saberes também como pesquisa científica, adaptada a uma situação particular**, qual seja, a comunicação rural e a educação popular, no âmbito de um movimento social autônomo, centrada num processo de mudanças e inovações ao nível da produção e reprodução da existência e resistência camponesa, vinculada a um projeto de campo (e de sociedade) mais amplo. A possível aproximação com a Enquete Operária pode trazer mais elementos para a organização das questões e análise das respostas.

#### 5.4.3. O Diálogo de Saberes como Trabalho de Conclusão de Curso

As anotações recolhidas durante as reuniões de avaliação final dos TCC<sup>225</sup>, após o encerramento das bancas, na Escola Milton Santos, em 2008 e 2009, apontaram alguns limites importantes que elencamos abaixo.

---

<sup>225</sup> Participaram dessas reuniões membros do CAPP da Escola Milton Santos, o responsável do SPCMA pelo acompanhamento às escolas do Paraná, alguns orientadores e membros de algumas bancas, entre os quais educadores e técnicos atuantes no MST. A primeira reunião contou com a presença de um educador do núcleo de agroecologia do IFP.

- a) os trabalhos permanecem, em sua grande maioria, na mera descrição da realidade (relatórios); há uma grande quantidade de dados coletados, mas isso não se traduz em análises;
- b) a fundamentação teórica é insuficiente, fragmentada, descolada, não avançando para um diálogo com os autores, em articulação com o objeto estudado;
- c) os estudantes, em sua grande maioria, não deram conta de aplicar todas as etapas propostas pelo Diálogo de Saberes: poucos TCCs chegam aos Temas Geradores e à elaboração de proposições no sentido da transição ecológica.

Procuramos identificar, a seguir, em que medida esses limites se relacionam ao Diálogo de Saberes.

Realizando uma comparação com documentos que avaliam a experiência de outros cursos de nível médio ou pós-médio, os **dois primeiros problemas apontados** não parecem decorrer da adoção do DS. Podemos citar, por exemplo a avaliação feita por Araújo (2007) dos TCCs produzidos no curso Normal Médio, desenvolvido pelo MST em parceria com a Universidade do Estado da Bahia-UNEB. A autora aponta fragilidades semelhantes, dentre as quais destacamos a superficialidade, a predominância da mera descrição da realidade observada, sem que haja uma problematização ou a busca de relações que liguem o observado a outras determinações. Dados preliminares de outro estudo, sobre o processo de pesquisa relacionado aos TCCs, nos cursos de nível médio do ITERRA<sup>226</sup>, apontam conclusões parecidas. Reproduzimos algumas delas:

- b. Apresentam uma riqueza empírica, no sentido de informações da realidade, seja pela experiência dos educandos, seja pelos procedimentos utilizados;
  - c. Há uma separação da construção teórica com os dados empíricos. Não dialogam entre si.
  - d. A conceituação é frágil, insuficiente para compreender/interpretar o objeto da pesquisa.
- [...]

---

<sup>226</sup>Foram analisados 10% de um total de 553 TCCs. O ITERRA oferece os seguintes cursos de nível médio: Magistério ou Normal Médio; Técnico em Administração de Cooperativas; Técnico em Saúde Comunitária.

h. As conclusões são frágeis, não indo além do “bom senso” e não contendo as aprendizagens tiradas no desenvolvimento do trabalho.

[...]

k. Os trabalhos apresentam problemas que evidenciam fragilidade no processo de orientação (ITERRA, 2007b, p. 69)

Na avaliação de Vendramini (2007b, p. 100), “o MST ousa ao incluir os TCC nos cursos de nível médio. E faz muito bem. Não considero que esta seja uma exigência incompatível com os jovens que estudam neste nível de ensino”. Entretanto, a autora prossegue alertando que o exercício da pesquisa exige que se criem condições materiais (como livros, equipamentos, laboratórios), de orientação teórica e metodológica (educadores preparados) e tempo disponível. Numa primeira aproximação, podemos relacionar alguns dos problemas apontados à precariedade dessas condições, nas escolas do MST. Dentre elas, a questão dos educadores (que explicitaremos, mais adiante) nos parece ser de maior relevância, com limites mais difíceis de contornar.

Também não podemos desconsiderar as deficiências e lacunas na formação anterior dos educandos, uma marca que acompanha a educação do campo, nos seus diversos níveis. A situação de marginalização da população do campo, no tocante ao direito à educação, coloca uma série de desafios para a continuação do percurso educativo. São dificuldades na leitura e escrita (marcada pela oralidade), em matemática básica, bem como em outras áreas do conhecimento, que precisam ser superadas, ao mesmo tempo em que se pretende avançar em outros campos (ITERRA, 2007a).

Outras leituras nos levam a considerar que os problemas em questão (investigação restrita à mera descrição e insuficiência na apropriação teórica) não estão restritos às escolas do MST. Gohn (2005, p. 269), por exemplo, aponta que, “nas pesquisas acadêmicas sobre o cotidiano da escola, é raro encontrarmos exemplos que superem a descrição de sua aparência, que expliquem, de forma crítica e abrangente, o pesquisado”. Em outro estudo, sobre os problemas apresentados pela pesquisa educacional no Brasil, Alves-Mazzotti (1998, p. 145) conclui que “[...] todas as deficiências mencionadas são, ao mesmo tempo, decorrentes e realimentadoras da pobreza teórico-metodológica apontada”. O que pode situar os limites apontados num quadro maior, das propaladas “crise da

escola” e “crise da ciência” (diríamos, talvez, crise desta forma histórica de escola e de ciência, possível expressão da crise do modo de produção capitalista e do acirramento de suas contradições).

Uma vez que estamos tratando da qualidade da educação oferecida nas escolas do MST, pensamos ser conveniente mencionar um estudo comparativo (dissertação de mestrado), realizado em 2006, no Rio Grande do Sul, entre uma escola técnica da rede pública federal e um centro de formação orientado pela proposta pedagógica do MST, voltado à Agroecologia, a partir da aplicação de um questionário a uma amostra de estudantes. Analisando as respostas obtidas, Mello (2006, p. 98) conclui que

[...] os estudantes vinculados ao MST, possuem uma perspectiva bem mais crítica em relação a processos produtivos, em relação à degradação planetária e em relação a necessidade urgente de fazer transformações produtivas na direção da agroecologia (MELLO, 2006, p. 98)<sup>227</sup>.

Embora ainda se careça de avaliações mais amplas, é um indício de que, malgrado as dificuldades e limitações que certamente existem, a proposta de educação do MST é capaz de produzir um posicionamento crítico (e para posicionar-se criticamente é preciso conhecer).

A pesquisa conduzida pelo ITERRA (2007b) constatou que, nos cursos de educação profissional estudados, o TCC vem conduzindo a uma valorização da “Educação em Ciências”, mas que tem ficado basicamente restrita a uma disciplina, a “Metodologia da Pesquisa” ou “Metodologia do Trabalho Científico”, sem perpassar todo o currículo e muito em função dos educadores responsáveis, individualmente. O estudo apontou também uma carência de educadores preparados, e a necessidade de que essa “Educação em Ciências” extrapole os limites de uma única disciplina para perpassar todo o curso. Pensamos que essa avaliação pode ser extrapolada para as escolas de agroecologia que estudamos. No caso específico do DS, essa dificuldade limita os “instrumentos” teórico-metodológicos que os educandos podem utilizar para ler e interpretar a realidade,

---

<sup>227</sup> O autor também considera significativo o fato de que os estudantes da escola federal optaram quase 37% das vezes pela opção “indiferente”, em relação à questão proposta, enquanto os estudantes da escola do MST o fizeram em 10, 4% das vezes.

na perspectiva agroecológica, contribuindo para a pouca consistência e a superficialidade das análises nos TCC.

Dando seqüência a nossa análise, o **terceiro limite apontado nos TCC** elaborados a partir do Diálogo de Saberes, nas duas últimas turmas da Escola Milton Santos, é que parece de fato referir-se a fragilidades do próprio método. Avaliou-se que, em geral, os estudantes não dão conta de aplicar todas as etapas propostas pelo Diálogo de Saberes, e que poucos TCC chegam aos Temas Geradores e à elaboração de proposições, no sentido da transição ecológica. Analisamos, a seguir, as várias questões envolvidas.

Em primeiro lugar, é preciso considerar as dificuldades da própria ciência da agroecologia, que,

Apesar de seu vínculo mais estreito com aspectos técnicoagronômicos (tem sua origem na agricultura, enquanto atividade produtiva), [...] se nutre de diversas disciplinas e avança para esferas mais amplas de análise, justamente por possuir uma base epistemológica que reconhece a existência de uma relação estrutural de interdependência entre o sistema social e o sistema ecológico (a cultura dos homens em coevolução com o meio ambiente) (CAPORAL; COSTABEBER, 2004, p. 16).

A agroecologia é, por definição, uma ciência de síntese, o que coloca algumas dificuldades, numa época em que se amplia a fragmentação dos conhecimentos, como conseqüência do aprofundamento da divisão do trabalho na sociedade capitalista (a isso retornaremos mais detidamente no próximo item). Além disso,

De todos os domínios da pesquisa biológica, o mais atrasado atualmente é a **ecologia**, que consiste justamente no estudo daquelas relações [entre os seres vivos e o meio-ambiente (no sentido amplo) onde eles vivem.]. Esta disciplina sofre conjuntamente de vários dos problemas enumerados: ela é a herdeira daquela "historia natural", considerada por boa parte dos responsáveis atuais da pesquisa biológica como "ultrapassada"; é uma **disciplina sintética** por natureza, ciência das relações entre fenômenos extremamente diversos e diferentes, e, portanto, vincula-se com outras numerosas disciplinas, exigindo do pesquisador, não ser apenas "especialista", mas ter também uma "**cultura científica**" **ao mesmo tempo extensa e aprofundada** (COGGIOLA, 2006, p 26-27, grifo nosso).

Tudo isso se reflete inegavelmente na agroecologia. Como apontamos anteriormente, o Diálogo de Saberes se propõe alcançar o redesenho dos agroecossistemas, para que estes funcionem com base em novos conjuntos de processos ecológicos, nível de transição mais avançado que é ainda pouco estudado e praticado (GLIESSMAN, 2001; CAPORAL; COSTABEBER, 2004). Essa questão não escapou aos educadores presentes na avaliação das bancas, na Escola Milton Santos:

“O Diálogo de Saberes exige o conhecimento de várias áreas” (S. L., 10/10/2008).

“O exercício de análise de agroecossistemas é mais complexo. Fica fragmentado entre as disciplinas” (N. T., 06/08/2009).

“Tem a dificuldade dos próprios orientadores, pela amplitude de conhecimentos (totalidade)” (E., 06/08/2009).

Assim, ainda é reduzido o número de pesquisadores, técnicos e educadores com experiência e domínio científico nesse campo<sup>228</sup>, o que coloca uma dificuldade real para as escolas de agroecologia – concentrando-se a tarefa educativa do DS na pessoa do educador José Maria Tardin. Nas escolas do MST, há ainda o problema da elevada rotatividade de educadores (quase todos voluntários), os quais acabam não se envolvendo mais efetivamente com os processos educativos das escolas, acentuando a fragmentação das disciplinas (ou unidades didáticas). Nosso trabalho na Escola Milton Santos nos autoriza a falar da dificuldade em se desenvolver um trabalho de caráter coletivo e permanente com os educadores. A síntese de conhecimentos, o olhar para a totalidade necessários à agroecologia não são exercitados em outros tempos educativos, além da unidade didática do Diálogo de Saberes.

Outra questão diz respeito à apropriação dos principais conceitos feirianos, que tem sido insuficiente, como evidenciam os trabalhos lidos<sup>229</sup> e as avaliações

<sup>228</sup>Podemos apontar também o papel do atual modelo de “assistência técnica”, estritamente a serviço do sistema de crédito rural, em que o técnico acaba refém da tarefa de elaborar e fiscalizar a execução de projetos de financiamento.

<sup>229</sup>Entre TCCs orientados e lidos para avaliação em banca, foram 6 na turma II e 4 na turma III. Dois outros educandos da turma II enviaram seus TCC expressamente para nossa pesquisa. Também tivemos acesso aos relatórios do exercício coletivo desenvolvido pelas duas turmas. Nossa participação em 4 bancas de defesa da turma I (com um educando orientado), em 2005

gerais das bancas. Trata-se de um conteúdo complexo (apesar da aparente simplicidade) que, sem sombra de dúvida, precisa ser mais bem trabalhado com os educandos e não somente na unidade didática do “Diálogo de Saberes”. Aqui aparece um importante limite, que pode apontar para a necessidade de uma maior elaboração dentro do DS. Tema Gerador, codificação e descodificação, que são essenciais no método para a construção de uma transição dialogada à agroecologia, não aparecem de maneira minimamente consistente nos TCC.

Esse conjunto de problemas, mais especificamente relacionados à apropriação dos conhecimentos agroecológicos e freirianos, faz com que todo o esforço em construir uma relação dialógica camponês-técnico não seja concluído a contento. Se o técnico não aporta os seus conhecimentos científicos, também não há diálogo verdadeiro, apenas uma contemplação passiva e acrítica do saber camponês, o que não tem muito sentido. Por outro lado, se o educando-técnico chega a formular propostas para o manejo agroecológico, mas não detalha como dialogar as mudanças, em acordo com o método proposto, como essas questões serão trabalhadas?

Parece que o resultado final ou é o imobilismo do educando-técnico (não posso propor por que vou impor, invadir culturalmente), ou então, as “receitinhas culinárias”, que podem ser indistintamente aplicadas a qualquer situação (por exemplo, aplicar biofertilizante nas culturas, realizar a divisão da pastagem em piquetes, fazer adubação verde e assim por diante).

“Pelo fato de não terem experiência anterior, os educandos se agarram a alguns procedimentos” (N. T., 10/10/2008).

Alguns estudantes afirmaram ter realizado algum tipo de experimentação com os camponeses (no sentido de testar determinadas técnicas ou insumos nas condições de seu ecossistema), mas essas práticas não foram documentadas e analisadas nos TCC.

---

(antes, portanto, da adoção do DS como base para a elaboração dos TCCs), nos proporcionou, além disso, alguma base de comparação.

Outra questão diz respeito ao saber camponês que se propõe resgatar. Christofoli (2007c, p. 110) aponta dificuldades teórico-metodológicas na abordagem do resgate do saber popular, no campo da agroecologia. Ele coloca o

desafio de combinar a metodologia que busque o reconhecimento do saber gerado pela produção das condições de vida dos agricultores e comunidades tradicionais, mas que não fique apenas numa afirmação do popular contraposto ao científico. Há que se desafiar de modo a combinar com a robustez da validação científica a complexificação da análise ambiental (CHRISTOFOLI, 2007c, p. 110).

Nesse sentido, as informações recolhidas sobre as diversas práticas camponesas, por vezes riquíssimas, necessitam ser problematizadas, estudadas, comparadas a outros estudos existentes, o que se fez muito pouco nos trabalhos analisados.

Para finalizar esse item, é preciso registrar também as avaliações positivas em relação ao Diálogo de Saberes como base para os TCC:

“Houve trabalhos muito bons, com muitos detalhes.[...] A técnica, a política e a economia estão juntos e os educandos fizeram esse esforço de junção” (A. R. M., 10/10/2008).

É de se notar, nos TCC, a existência de um esforço efetivo, por parte dos educandos, em olhar para o conjunto das relações, em buscar as conexões, em trazer os diversos conhecimentos, mesmo com todos os limites apontados. Trata-se de instrumento que instiga a olhar para os agroecossistemas camponeses como uma totalidade, considerando as várias dimensões (produção, consumo, relações sociais, participação política, recursos naturais, etc.), e como parte de totalidades maiores (a economia local/regional, o modo de produção capitalista na agricultura, o bioma regional, o movimento social a que pertencem as famílias), malgrado as dificuldades apontadas.

Também não se pode menosprezar a busca pela superação do processo anti-dialógico, muito presente nos TCC, mesmo com a mencionada insuficiência teórico-conceitual. A relação anti-dialógica evidenciou-se como um problema a ser enfrentado, não apenas nas relações técnico-camponês, mas também no interior das instâncias orgânicas do MST, como em outros processos sociais.

Enfim, o DS permitiu aos estudantes um ponto de partida para “olhar” a realidade, um instrumental básico (ainda que restrito), que lhes indicou, ao menos, **por onde começar**.

#### 5.4.4. O Diálogo de Saberes e a construção do currículo integrado

O foco aqui são as possíveis contribuições do DS à construção do currículo integrado, nos cursos de agroecologia da Educação Profissional do Campo. Em nosso trabalho no CAPP da Escola Milton Santos e na interação com os coletivos das outras escolas, pudemos constatar a dificuldade em se organizar um currículo integrado, que dê conta da especificidade da Agroecologia, dentro da proposta da pedagogia do MST. Pensamos que o Diálogo de Saberes pode ser um eixo organizador do currículo dos cursos de agroecologia, possibilidade apontada por Tardin:

O Diálogo de Saberes se apresenta com o potencial de materializar uma reflexão mais profunda, mais dedicada do currículo das nossas escolas de agroecologia, pois ele exige a articulação dos diversos saberes. O que estamos organizando é um método de leitura crítica da realidade. [...] esse método tem a potencialidade de nos fazer reavaliar o currículo e o próprio método de avaliação dos educandos. Não ficamos mais idealizando o currículo, o Diálogo de Saberes pode ser um eixo organizador (depoimento em 09/07/2008).

Não se trata de correr atrás de “novidades”<sup>230</sup>, mas de explorar as possibilidades que o DS oferece:

- a) de articulação das diversas áreas de conhecimento, essencial na perspectiva ecológica e ainda mais na agroecológica;

<sup>230</sup>Ou como afirma Caldart (2001, p. 219), não se trata de “[...] eleger uma determinada prática social como sendo a prática educativa por excelência; menos ainda de ir alterando esta escolha ao sabor de modismos teóricos da conjuntura. Não é assim que os seres humanos se educam. Não há uma prática capaz de concentrar em si mesma, e de uma vez para sempre, todas as virtualidades pedagógicas necessárias à formação humana. É o movimento das práticas, diversas, por vezes mesmo contraditórias entre si, o que educa sujeitos, humaniza. Ativar este movimento, desencadear processos que combinem diferentes práticas pedagógicas, e refletir para que constituam um movimento educativo coerente, no sentido de que desenvolvido em torno de valores e de princípios comuns, eis a grande tarefa dos educadores e das educadoras”.

- b) de articulação prática-teoria-prática (em diversos níveis e tempos/espacos), que é um dos princípios da pedagogia do MST;
- c) de relacionar o processo formativo ao processo de trabalho, ou de articular trabalho e educação.

Até o momento, as escolas de agroecologia do MST ainda não encontraram um método de trabalho didático-pedagógico que, articulado à proposta de educação do MST, desse conta das especificidades da agroecologia. Por isso, nos parece pertinente considerar essa possibilidade<sup>231</sup>, apresentando algumas reflexões para o debate.

De início, é preciso esclarecer de que integração estamos falando: formação integrada ou politécnica é aquela em que se busca focar a práxis<sup>232</sup> como princípio educativo; que

[...] sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo, [...] formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005<sup>233</sup>).

<sup>231</sup>Na ELAA, em um seminário interno realizado em janeiro de 2009, discutiu-se esta temática, vislumbrado-se “[...] como caminho a percorrer, o exercício do que Pistrak propõe – ‘os complexos’ – como método de uma maior integração das unidades didáticas (o que implica em avançar no diálogo com o Coletivo de Educadores, que serão demandados/orientados por um sistema de planejamento prévio das aulas), associado ao DS com maior ‘peso’ como estruturador do Currículo e da práxis educando/educandas-camponeses/camponesas”. Este processo será posto em ação com a turma 3 da ELAA, cuja etapa preparatória ocorreu recentemente, em outubro e novembro de 2009. TARDIN, José Maria. **Comentários entrevista ao Eric** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <dominiqueguhur@yahoo.com.br> em 23 dez. 2009.

<sup>232</sup>Ciavatta (2005) fala no trabalho como princípio educativo, por compreender o trabalho em sua dimensão ontocriativa e, portanto, não reduzido à atividade laborativa, mas como processo que permeia todas as esferas da vida humana e constitui sua especificidade (práxis), envolvendo a produção dos elementos necessários à vida biológica da espécie, mas também à vida cultural, social, estética, lúdica e afetiva (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2005b). Ver também Frigotto (2009).

<sup>233</sup>Texto não paginado, de revista eletrônica.

Ela está relacionada, portanto, à educação omnilateral, que compreende o ser humano na sua integralidade espiritual, material, artística, estética, científica e tecnológica; e é condição para essa formação plena, no sentido da autonomia, da criatividade, da capacidade de julgamento crítico. Evidentemente que a realização plena de tal educação só será possível numa sociedade que supere a sociedade capitalista e a forma histórica do trabalho alienado em que ela se funda (MACHADO, 2007). Entretanto, uma escola que se coloca a serviço desse projeto de superação, como a escola do MST, precisa avançar, a partir das contradições existentes, no sentido da superação do paradigma educacional dual (ver cap. 2).

Nos cursos de agroecologia aqui abordados, essa formação integrada se defronta com alguns desafios específicos, pois, como principiamos a discutir no item anterior,

Juntamente com a putrefação crescente do imperialismo mundial, a divisão do trabalho e a fragmentação dos conhecimentos, já caracterizadas por Marx e Engels como conseqüências inevitáveis do capitalismo, capazes de impulsionar o conhecimento durante um certo período histórico, foram se acentuando. Vivemos agora uma época em que a multiplicação dos "especialistas" atingiu níveis inéditos. E eles empregam um jargão cada vez mais incompreensível até pelos especialistas das disciplinas vizinhas. Isso fragmenta o conhecimento em diversas disciplinas estanques, e exclui a massa da humanidade dos conhecimentos científicos [...]. É fato que diversas disciplinas científicas conheceram, nas últimas décadas, um desenvolvimento sem precedentes, mas não aconteceu o mesmo com a ciência, enquanto saber organizado e global, para o homem e pelo homem, das leis que regem o universo. [...] a acirrada ofensiva "quantitativista", está mascarando a degradação da ciência, o bloqueio crescente, e até a destruição, das forças produtivas sociais (COGGIOLA, 2006, p. 25).

A fragmentação do conhecimento científico e não a sua quantidade gigantesca, em nossa época, é que tornam as sínteses extremamente difíceis. Essa fragmentação é reforçada, nas escolas de agroecologia do MST, pela ausência de um coletivo de educadores mais permanente, que participe efetivamente da condução dos processos educativos em seu conjunto.

Em termos pedagógicos, a perspectiva unitária, integradora, de organização do currículo, "[...] implica identificar **núcleos de conteúdos temáticos e da prática social que se articulam** e possibilitam relacionar teoria e prática" (MACHADO, 2006, p. 42, grifos nossos). Como destacou Toná (2008), a

unidade de análise e intervenção do Diálogo de Saberes é a mesma da agroecologia: **o agroecossistema**, o que parece contribuir para essa articulação.

Em um artigo abordando as dificuldades da relação entre teoria e prática na educação profissional dos trabalhadores (embora tratando da educação não-escolar), Kuenzer (2003) indica que o **processo de trabalho deve ser o eixo sobre o qual se deve construir a proposta político-pedagógica do curso**, de modo a integrar trabalho, ciência e cultura, por meio de uma criteriosa seleção de conteúdos e de seu tratamento metodológico.

Supondo que essas considerações possam ser válidas para os cursos de formação profissional em agroecologia dos movimentos sociais, qual seria o processo de trabalho em questão? Em nosso entendimento, **seria o trabalho técnico junto aos camponeses, trabalho de base na organização da produção nos assentamentos e unidades camponesas, em bases agroecológicas, e vinculada à organização política e à luta do movimento social popular**. A aproximação com a proposta do DS é evidente.

Integração não é o mesmo que sobreposição, ao longo de um curso, de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a). Uma vez que a simples juntada de conteúdos não é suficiente, Kuenzer (2003) aponta que, **somente no processo produtivo, é possível a integração entre conhecimento básico e conhecimento aplicado**.

Contudo, como aponta Toná (2005, p. 76),

[...] a escola não pode reproduzir realmente a lógica do processo de trabalho em Agroecologia em toda sua complexidade, que se dá nos diferentes contextos. Inevitavelmente haverá certa artificialização nessa “reprodução”. Na escola as condições objetivas são outras (disponibilidade de recursos financeiros e tecnológicos, acesso ao conhecimento, escola se insere em agroecossistema diferente das unidades produtivas, o período de permanência na escola é parcial, etc.).

Embora constituindo um tempo/espço importante, a escola só pode dar conta de parte do processo educativo centrado no trabalho, o qual precisa estar enraizado na dinâmica produtiva das comunidades camponesas (amplo senso) e movimentos sociais populares de origem dos educandos.

Entendemos que é também em sentido semelhante que Kuenzer (2003) sugere a alternância de tempos e espaços educativos (embora numa realidade bastante diferente<sup>234</sup>), entre a aprendizagem teórico-prática formalizada e a aprendizagem assistida a campo, como uma forma metodologicamente adequada para enfrentar o desafio da articulação entre teoria e prática. Poderíamos, novamente, fazer uma aproximação com a alternância entre atividades na escola e atividades coletivas a campo, sob orientação do educador, presentes no método do DS, e que os educandos tem o desafio de desenvolver também no Tempo-Comunidade.

Essa discussão não deve ser tomada como uma adesão ao praticismo (prática sem teoria) ou ao pragmatismo (o verdadeiro se reduz ao útil), o que seria considerar de modo equivocado a relação entre prática e teoria. Se é preciso evitar a concepção idealista que autonomiza o pensamento em relação à atividade prática, desvinculando-se do movimento do real, deve-se todavia ter em conta que

[...] as relações parte/totalidade e teoria/prática só podem ser apropriadas através do movimento do pensamento, ou seja, da atividade teórica. É através dela que o pensamento transita continuamente entre o abstrato e o concreto, entre a forma e o conteúdo, entre o imediato e o mediato, entre o simples e o complexo, entre o que está dado e o que se anuncia (KUENZER, 2003<sup>235</sup>).

O domínio da ciência da agroecologia e a compreensão das relações sociais que têm lugar no campo e na sociedade capitalista, em geral, demandam um conhecimento teórico aprofundado, referenciado na prática. Pensamos que o Diálogo de Saberes pode contribuir para essa articulação.

Enfim, compreendemos que a incorporação do DS aos cursos de agroecologia contribuiu, em maior ou menor medida, para explicitar, ou até exacerbar, as contradições existentes nas escolas:

---

<sup>234</sup> A autora desenvolveu sua pesquisa em uma refinaria ligada à Petrobrás, no Paraná.

<sup>235</sup> Texto disponível on-line, não paginado.

- a) entre as condições necessárias para a formação desejada em agroecologia e aquelas realmente presentes nas escolas - em termos materiais (biblioteca, laboratórios, equipamentos de informática e outros), mas principalmente de educadores qualificados, tanto nas disciplinas quanto nos CAPP;
- b) entre a fragmentação presente no currículo dos cursos, potencializada pela ausência de um Coletivo de Educadores, com atuação mais permanente; e as conexões, inter-relações e sínteses, exigidas pela ecologia e em especial a agroecologia, mas também pelo materialismo histórico-dialético.

Como vimos, as escolas de formação profissional do MST organizam seu projeto pedagógico em torno da concepção da práxis social como princípio educativo. São expressões históricas da práxis a luta social, a organização coletiva (que constituem em conjunto o Movimento Social como princípio educativo) e também o trabalho, a cultura e a ciência. Pensamos que o DS pode contribuir para integrar o trabalho e a ciência da agroecologia no projeto pedagógico das escolas, sem perder de vista a necessária articulação com a luta social e a organização coletiva.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa abordou como objeto de estudo o “Diálogo de Saberes, no encontro de culturas”. Nosso objetivo foi analisar o movimento de constituição do método “Diálogo de Saberes” nas escolas técnicas do MST do Paraná, no bojo da construção de um Projeto Popular de Campo, orientado pela agroecologia. Nosso esforço foi no sentido de buscar as articulações entre a constituição do método e as necessidades concretas e opções políticas assumidas pelo MST em sua trajetória, levando em consideração aspectos da organização da produção, do projeto político e da proposta de educação. Essa opção nos fez abarcar uma diversidade de aspectos, alguns dos quais necessitam ser retomados em novos estudos.

Principiamos resgatando a gênese e a trajetória do MST, desde suas origens até o presente (2009), relativamente ao movimento do capital no campo. Compreendemos o campesinato e o latifúndio, no Brasil contemporâneo, como expressões do desenvolvimento contraditório do capitalismo, que também se reproduz por meio de relações não propriamente capitalistas. A luta social torna-se, portanto, um elemento fundamental na persistência e recriação permanente do campesinato. Este pareceu-nos um tema instigante para pesquisas futuras, bem como a relação entre classe, ideologia e consciência de classe, na análise do campesinato contemporâneo.

Organizado inicialmente em torno da luta pela terra e pela Reforma Agrária, o MST vai ampliando suas lutas e seu projeto político, especialmente a partir da segunda metade da década de 1990 e mais intensamente nos anos 2000. Em nível nacional, defrontando-se com as políticas neoliberais (projeto político do regime de acumulação sob dominância financeira), o MST envolve-se no debate em torno de um **Projeto Popular** e na construção de um instrumento político capaz de aglutinar as forças populares, do campo e da cidade: a **Consulta Popular**. Paralelamente, ocorre também a mundialização da questão agrária. Para enfrentar a ofensiva do agronegócio (movimento do capital mundializado sobre a agricultura), os movimentos camponeses de todo o mundo articulam-se na criação de um movimento internacional, a **Via Campesina**, em 1996. Tomando

parte ativa neste movimento, o MST fortalece sua identidade camponesa, mais intensamente na década de 2000, assumindo a tarefa de debater um **Projeto Popular de Desenvolvimento para o Campo** (onde campo é entendido como território), como contribuição específica ao Projeto Popular. Ao afirmarem a permanência do campesinato, o MST e a Via recusam o projeto de integração ao capitalismo e trabalham na construção de uma outra ordem social que o supere.

Contudo, uma vez conquistada a terra, os camponeses voltam a inserir-se, contraditoriamente, no desenvolvimento capitalista do campo. É preciso avançar mais em direção ao Projeto de Campo que vem sendo discutido, o que envolve alguns desafios fundamentais e interligados: a) avançar no **desenvolvimento material dos assentamentos** (limitado pelas condições estruturais que o Estado burguês impõe à política de assentamentos, como política compensatória), atuando na organização da produção e no desenvolvimento sociocultural; e b) avançar no **desenvolvimento da consciência de classe da base social assentada**.

O primeiro desafio coloca em destaque, a nosso ver, duas questões fundamentais (entre outras igualmente importantes): **a organização do processo de trabalho no campo**, envolvendo a cooperação (elevação da produtividade social do trabalho e melhor aproveitamento dos meios de produção) e a adoção de sistemas de produção baseados em tecnologias apropriadas (o que evidencia a potencial contribuição da agroecologia); e **o acesso à educação formal**, nos seus vários níveis e modalidades. O segundo desafio passa por **aumentar e qualificar a participação dos camponeses nas instâncias do próprio Movimento**, o que motiva a construção de uma nova organicidade, baseada na democracia participativa, a partir das organizações de base (os núcleos de famílias).

É também desse modo que o Movimento busca enfrentar, de maneira articulada, as contradições entre a necessidade de dar conta das demandas imediatas de sua base social e a necessidade de uma luta mais ampla, que se some à de outros movimentos e organizações na construção de uma nova ordem (em nível nacional e global). Evidenciamos que a permanência e a reprodução do campesinato estão, efetivamente, na dependência de um enfrentamento ao sistema capital.

A luta pelo acesso à educação formal ganha novo impulso a partir da constituição de um movimento nacional **Por uma Educação do Campo**, em fins da década de 1990, que tem no MST um de seus protagonistas mais destacados. A Educação do Campo não pode ser definida em poucas palavras. É um movimento e está em movimento, em construção, até pela sua recentidade histórica. A Educação do Campo nasceu das lutas dos trabalhadores do campo pelo direito à educação, e a uma educação de qualidade, pensada com a sua participação e desde a sua especificidade; tomou forma a partir das experiências das comunidades do campo e ampliou-se numa luta por políticas públicas. A Educação do Campo se define, portanto, pela relação indissociável **Campo – Educação – Políticas Públicas**, onde o campo é ao mesmo tempo o campo existente, o da luta de classes, da resistência, dos movimentos sociais que a engendraram; e um projeto de campo, de uma nova relação campo-cidade. Nesse sentido, a Educação do Campo se insere também na discussão por um outro projeto de sociedade, de superação das relações sociais capitalistas, o que não pode ocorrer apenas no campo, de maneira isolada.

Dentro da diversidade que constitui a Educação do Campo, a proposta educativa do MST configura-se como importante contribuição para uma população historicamente marginalizada, cujas necessidades, interesses e protagonismo foram sistematicamente desconsiderados, nos projetos societários tanto de manutenção da ordem vigente, quanto de sua superação. Em sua análise, é preciso resgatar o conceito gramsciano de sociedade civil como um momento do Estado, como cenário em que também se desenrola a luta de classes, contrariando o falso antagonismo entre Estado e sociedade civil, estimulado pela nova pedagogia da hegemonia, e recolocando o antagonismo fundamental, que continua a ser aquele existente entre capital e trabalho.

Evidentemente que a materialização dessa proposta de educação não está isenta de limites e contradições. O MST, em seu projeto de educação, aponta a existência de “[...] forças antagônicas entre o necessário, o ideal e o transformador” (VENDRAMINI; MOHR, 2008, p. 122). A luta por políticas públicas para a Educação do Campo, entendendo o público como espaço de direitos, se dá num momento em que a própria noção de direitos vem sendo negada pelo capital mundializado, contribuindo para questionar o consenso.

Uma análise das experiências concretas que vem sendo desenvolvidas aponta para as dificuldades, tensões e contradições, como por exemplo, a disputa pelo controle das políticas para a Educação do Campo, como se pode perceber na questão recente do desmonte das Escolas Itinerantes e do PRONERA. Identificamos, além do mais, a utilização, nos textos recentes<sup>236</sup> da Articulação Nacional (ainda que de forma pontual), de termos usualmente utilizados em documentos que informaram a reforma do Estado, havida na década de 1990, no âmbito da “nova pedagogia da hegemonia”, o que coloca a necessidade de outras pesquisas.

A Educação do Campo não é uma afirmação de localismos ou conservadorismos provincianos; não pretende fechar seus sujeitos a limites estreitos, impedindo o contato com outras culturas ou a possibilidade de pleno desenvolvimento do ser humano, em suas múltiplas dimensões. Além disso, a Educação Profissional do Campo que se propõe não tem um caráter meramente instrumental, do ponto de vista técnico, nem visa formar trabalhadores submissos, do ponto de vista ético-político, características presentes na proposta hegemônica de Educação Profissional.

Entretanto, como apontam os documentos estudados, o “formato” ou a “lógica” dos cursos técnicos não permite a formação ampliada que seria necessária para dar conta desses desafios. A amplitude de demandas (formação técnico-científica, político-organizativa, ética, cultural...) e dificuldades (como por exemplo, a necessidade de recuperar uma escolarização básica deficiente) não é resolvida simplesmente aumentando-se a carga horária ou “engordando” o currículo dos cursos, havendo o risco de se comprometer justamente a formação específica pretendida.

A experiência de educação profissional estudada tem uma vinculação orgânica com um movimento social popular, abrindo a escola à Pedagogia do Movimento, à potencialidade formadora da relação com um movimento social. A constituição de uma Educação Profissional do Campo é um desafio para os movimentos sociais do campo, cujas experiências criativas e inovadoras precisam ser mais estudadas. As políticas públicas (ou sociais) para a Educação do

---

<sup>236</sup> Veja-se, no último caderno da Articulação Nacional por Uma Educação do Campo (SANTOS, 2008), os termos “equidade” (p. 26 e 92), “vulnerabilidade” (p. 28) e “grupos vulneráveis” (p. 36).

Campo, em qualquer nível, não podem se fazer à revelia dos seus sujeitos, muito menos ignorar essas contribuições.

Vimos que a **criação das escolas técnicas de agroecologia do MST no Paraná** encontra-se no bojo desses dois movimentos: de **luta pelo direito à educação**, potencializada pelo movimento Por uma Educação do Campo, e de **construção de um Projeto Popular de Desenvolvimento para o Campo**, que reafirma (e recoloca em outro nível) a identidade camponesa no enfrentamento ao agronegócio, cujo modelo de produção e tecnológico oferece um horizonte que pode enfim por em questão a permanência do camponês (OGMs e nanotecnologia), concluindo, assim, o processo de separação dos produtores diretos de suas condições de produção. A reprodução social dos camponeses passa a exigir um repensar sobre os sistemas de produção e as tecnologias até então adotadas. As iniciativas dos próprios assentados em buscar alternativas e a trajetória do debate ambiental no Brasil também contribuem para essa mudança.

O MST é um movimento “de seu tempo”; a temática ambiental começa a ganhar força em seu interior em meados da década de 1990, no bojo das discussões em torno do Projeto Popular. O seu V Congresso Nacional, realizado em 2000, é um “marco” nesse sentido e a partir de então a agroecologia se converte em objetivo estratégico no MST.

O MST ainda está construindo sua concepção de agroecologia, concebendo-a, entretanto, como parte de um projeto político de transformação da sociedade. Em suma, trata-se de escolher as tecnologias apropriadas, de acordo com parâmetros que não são redutíveis à “eficiência” fetichista da acumulação capitalista. A contribuição específica da (agro)ecologia, em nosso entendimento, está na restauração da fratura metabólica entre o homem e a natureza, numa forma adequada ao pleno desenvolvimento humano, algo que entretanto só pode ser plenamente alcançado numa ordem social que supere as relações capitalistas. A necessidade de uma aproximação maior entre (agro)ecologia e materialismo histórico coloca-se como necessidade urgente, havendo ainda pouca produção teórica a respeito. Como escreveram Chesnais e Serfati (2003), essa lacuna é muito mais de responsabilidade dos marxistas.

As escolas técnicas do MST no Paraná surgiram, portanto, a partir das demandas concretas na base do movimento social e da direção assumida nas

opções políticas. Existe uma relativa unidade na forma de organização e funcionamento dos cursos formais organizados nessas escolas, objetivando-se construir a “escola diferente”. Destacamos como elementos básicos desse método: a alternância; os tempos educativos; o trabalho; a coletividade e a estrutura orgânica; a gestão democrática e a auto-organização; e a pesquisa.

É, portanto, nesse movimento mais amplo, analisado nos três primeiros capítulos, que se inscreve a **constituição do Diálogo de Saberes-DS**, a partir da demanda dos movimentos sociais do campo, em particular o MST, por organizar a produção da existência camponesa em bases agroecológicas, como parte de um Projeto Popular de Campo.

Vimos que o DS inspira-se, de um lado, na experiência histórica das comunidades camponesas e na educação popular e, de outro lado, fundamenta-se na produção científica em três campos: a pedagogia freiriana; a agroecologia; e o materialismo histórico-dialético. Trata-se de um **campo de referências** amplo, colocando-se a necessidade de pesquisas que busquem investigar detidamente as conexões, mediações e contradições entre os diversos campos.

Sendo ao mesmo tempo educação formal e educação popular (não-formal), trabalho de base, para compreender o DS foi preciso ir além das escolas e dos cursos de agroecologia, considerando-os em perspectiva. Avaliamos que, **na base dos movimentos sociais**, o DS pode contribuir para a compreensão da necessidade da agroecologia como resistência dos camponeses, associada à luta política pela superação de sua condição de exploração. O DS vem também ao encontro a duas necessidades trazidas pela agroecologia: recuperar o saber camponês e convocar o sujeito camponês a uma postura ativa, de busca da ciência ecológica, preparando os técnicos que serão os mediadores deste processo. Além disso, o DS pode contribuir, em conjunto com outras práticas de trabalho de base, no sentido de mobilizar as pessoas para a participação, para um tensionamento no sentido de um “costume de movimento”. Investigar o ponto de vista dos camponeses a respeito do Diálogo de Saberes constitui, a nosso ver, um tema relevante para outros estudos.

Vimos também que o movimento social organiza as escolas para atender a uma demanda específica dentro do seu projeto de sociedade e, ao mesmo tempo, a escola, por meio da atuação dos educandos, coloca novos desafios ao

movimento social, tensionando as contradições existentes no real, no sentido do projeto formulado, e defrontando-se também com novos desafios.

O Diálogo de Saberes começa a ser trabalhado **nas escolas técnicas** do MST, no Paraná, como uma unidade didática (2005) e, a partir de 2007, também como base para a elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso, que passou a consistir numa sistematização desse processo teórico-prático, conduzido de maneira cientificamente mais rigorosa, objetivando-se chegar a uma proposta de desenho e manejo dos agroecossistemas.

Analisamos que o DS também pode ser considerado como **pesquisa científica, como uma modalidade de pesquisa-ação, adaptada a uma situação particular, qual seja, a comunicação rural e a educação popular**, no âmbito de um movimento social autônomo, centrada num processo de mudanças e inovações ao nível da produção e reprodução da existência e resistência camponesa, vinculada a um projeto de campo (e de sociedade) mais amplo. Apontamos que uma aproximação com a Enquête Operária pode trazer contribuições ao método.

Como **Trabalho de Conclusão de Curso**, nos atuais cursos de agroecologia do Paraná, o DS precisa enfrentar um rol de dificuldades:

- a) dificuldades relacionadas às condições históricas em que se constituiu a Educação do Campo: deficiências e lacunas na formação anterior dos educandos; precariedade de condições para o exercício da pesquisa (condições materiais, de orientação teórica e metodológica e de tempo disponível), destacando-se a ausência de um Coletivo de Educadores de caráter permanente.
- b) dificuldades relacionadas ao momento histórico atual: de crise desta forma histórica de escola e de ciência (possível expressão da crise do modo de produção capitalista e do aprofundamento de suas contradições).
- c) dificuldades da própria ciência da agroecologia: esta, por definição, uma ciência de síntese, numa época em que se amplia a fragmentação dos conhecimentos, como conseqüência do aprofundamento da divisão do trabalho na sociedade capitalista; além do estágio ainda bastante inicial em que se encontram os

estudos e práticas de redesenho de agroecossistemas, nível de transição mais avançado almejado pelo DS.

Nesse quadro mais amplo, a insuficiente apropriação dos conhecimentos agroecológicos e freirianos, em especial, vem colocando obstáculos a que o esforço em se construir uma relação dialógica camponês-técnico, por meio do DS, seja concluído a contento. Apontamos ainda dois aspectos que precisam ser mais bem trabalhados nos TCC e que parecem mais diretamente relacionados ao DS: a) a documentação e avaliação das atividades de experimentação técnica desenvolvidas conjuntamente pelos estudantes e camponeses (na adoção de novos insumos ou técnicas de produção, conservação, processamento, armazenamento, edificação, entre outros); b) a problematização do saber camponês recolhido, de modo que a riqueza de informações seja adequadamente estudada, comparada a outros estudos existentes, criticada à luz do conhecimento agroecológico atual, no sentido de qualificar o diálogo entre os diferentes saberes. Esta última questão parece assentar em dificuldades teórico-metodológicas mais difíceis de enfrentar.

Analisamos, por último, a possível contribuição do DS à **construção do currículo integrado**, em que se busca focar a práxis como princípio educativo, e que dê conta da especificidade da Agroecologia, levando em conta o acúmulo pedagógico do MST - desafio que vem sendo enfrentado pelas escolas de agroecologia estudadas. Em nossa análise, apontamos que o DS oferece algumas possibilidades interessantes: de articulação das diversas áreas de conhecimento; de articulação prática-teoria-prática; de relacionar o processo formativo ao processo de trabalho, ou de articular, de uma maneira específica, trabalho e educação. O eixo sobre o qual se poderia construir a proposta político-pedagógica dos cursos seria o trabalho técnico junto aos camponeses, trabalho de base na organização da produção nos assentamentos e unidades camponesas, em bases agroecológicas, e vinculada à organização política e à luta do movimento social popular.

Gostaríamos de registrar, por fim, algumas reflexões ocorridas a longo desse difícil, mas instigante, percurso educativo. Impressionou-nos fortemente o lugar marginal destinado ao tema das transformações sociais na academia. Trata-se, evidentemente, de um tema de difícil abordagem, seja em função da

disseminação, por vezes camuflada (outras, nem tanto!), da tese do fim da história, seja pelas dificuldades concretas enfrentadas pelas revoluções proletário-camponesas ocorridas no século passado. De qualquer forma, parece haver, mesmo entre os pesquisadores que se colocam numa posição de crítica ao sistema capitalista, uma relutância em tratar deste tema, por excesso de cuidado contra uma análise idealista, talvez. O fato é que se acaba remetendo a perspectiva da transformação a um futuro tão longínquo, que qualquer análise fica condenada aos limites da crítica (indispensável, é verdade). Entretanto, o passo seguinte nos parece também necessário. Que ações, que forças no movimento do real, que continua incessantemente, se revelam portadoras de germes de transformação? Afirmar a inexistência dessas forças, mesmo que em estado embrionário, mesmo que confusas, seria negar a existência da contradição. Parece-nos que a academia tem, nesse aspecto, uma contribuição importante a dar para o acúmulo de forças no campo popular e a necessária superação do sistema capital.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Henrique. Do Cupuaçu a Cancún – quais os direitos? **Jornal da Câmara**, ano 5, n. 1058, Brasília, 28 ago. 2003, p. 2.
- ALMEIDA, Antônio Escobar; CAMINI, Isabela; DALMAGRO, Sandra Luciana. A formação profissional no curso Normal de Nível Médio do IEJC. In: ITERRA. **O Instituto de Educação Josué de Castro e a Educação Profissional**. Cadernos ITERRA, ano 7, n. 13, dez. 2007, p. 43-70.
- ALTIERI, Miguel A. **As bases científicas da Agricultura Alternativa**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: PTA/FASE, 1989.
- ALTIERI, Miguel; NICHOLLS, Clara I. **Agroecología: Teoría y práctica para una agricultura sustentable**. México: PNUMA, 2000.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O Método nas Ciências Sociais. In: \_\_\_\_\_; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 107-188.
- ANAP. Asociación Nacional de Agricultores Pequeños. **Metodología para la promoción de la agricultura ecológica**. La Habana: ANAP, 2003.
- ANDRADE, Márcia Regina. DI PIERRO, Maria Clara. A construção de uma política de educação na reforma agrária. In: ANDRADE, Márcia Regina et al (orgs.). **A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Brasília; São Paulo: Ação Educativa, Nead, Pronera/Incra/MDA, 2004, p. 19- 35.
- ANDRIOLLI, Antônio Inácio. O movimento agroecológico como espaço de educação. **Revista Espaço Acadêmico** [on-line], Maringá, ano IX, n. 100, p. 27-38, set. 2009.
- ARAÚJO, Maria Nalva R. A pesquisa nos cursos Normal Médio e Pedagogia da Terra: uma parceria entre o MST/BA e a UNEB. In: ITERRA. **II Seminário Nacional “O MST e a Pesquisa”**. Veranópolis: cadernos do ITERRA, ano VII, n. 14, nov. 2007, p. 79-86.
- ARROYO, Miguel G. Os Movimentos Sociais e o Conhecimento: uma relação tensa. In: ITERRA. **II Seminário Nacional “O MST e a Pesquisa”**. Veranópolis: cadernos do ITERRA, ano VII, n. 14, nov. 2007, p. 35-44.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. A escola do campo e a pesquisa do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27-39.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE REFORMA AGRÁRIA. **Manifesto da ABRA sobre a Medida Provisória 458 /2009**. Página da Associação Brasileira de Reforma Agrária, artigo de 23/03/2009. Disponível em: <<http://www.reformaagraria.org/node/705>>. Acesso em abril 2009.

AUGUSTIN, Sérgio; ALMEIDA, Ângela. Da compreensão materialista e dialética das relações ecológicas ao conceito de desenvolvimento sustentável. **Desenvolvimento em Questão**, Ijuí, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, ano 4, n. 7, p. 73-94, jan.-jun. 2006.

BARON, Karine Rosmary. **Diálogo de Saberes com a família de Olga e Demétrio Kochak**. Maringá, 2008. Monografia (Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia) – Escola Milton Santos e Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná, 57 fls.

BESERRA, Bernardete; DAMASCENO, Maria Nobre. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

BORGES, Juliano Luis. **A transição do MST para a agroecologia**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007, 183fls.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

BRANCO, André Luis de Oliveira Castello. **A produção de soja no Brasil: uma análise econométrica no período de 1994-2008**. Campinas, 2008. Monografia (Bacharelado em Ciências Econômicas). Faculdade de Ciências Econômicas do Centro de Economia e Administração da PUC Campinas, 2008, 54 fls.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Diretrizes Estratégicas do Fundo Setorial de Agronegócio**. Secretaria Técnica do Fundo Setorial de Agronegócios. Brasil: dez. 2002. Disponível em: <[http://www.finep.gov.br/fundos\\_setoriais/ct\\_agro/documentos/ct-agro00diretrizes.pdf](http://www.finep.gov.br/fundos_setoriais/ct_agro/documentos/ct-agro00diretrizes.pdf)> Acesso em abril 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB: 1/2002, Brasília: MEC, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em julho 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, 2004b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº No 433, de 24 de janeiro de 1992**. Dispõe sobre a aquisição de imóveis rurais, para fins de reforma agrária, por meio de compra e venda. Brasília: 1992. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D0433.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0433.htm)>. Acesso em abril 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 2.680, de 17 de julho de 1998**. Altera a redação e acresce dispositivo ao Decreto nº 433, de 24 de janeiro de 1992, que dispõe sobre a aquisição de imóveis rurais, para fins de reforma agrária, por meio de compra e venda. Brasília: 1998a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2680.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2680.htm)>. Acesso em abril 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB:17/97**. Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Brasília: MEC, 1998b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_parecer1797.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1797.pdf)>. Acesso em julho 2008.

BRAVERMAN, Harry. Principais efeitos da gerência científica. In: \_\_\_\_\_. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do Trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1974, p. 112-123.

CALDART, Roseli S. Teses sobre a Pedagogia do Movimento. In: MST. Educação Básica de Nível Médio nas áreas de Reforma Agrária: Textos de Estudo. **Boletim da Educação**, São Paulo, n. 11, p. 137-149, set. 2006.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, [n. l.], v.3, n.1, p.60-81, Jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli2.pdf>>. Acesso em setembro 2008.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos: educação do campo**. Curitiba: SEED-PR, 2005. p. 23-34.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos avançados USP**, vol.15, n.43. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, set./dez. 2001, p. 207-224. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000300016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em junho 2008.

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

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (org.) **Por uma Educação do Campo**: Campo – Políticas Públicas – Educação. Coleção por uma Educação do Campo, vol. 7. Brasília: Incra; Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2008, p. 67-86.

CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo. Instituto de Educação Josué de Castro: características gerais da organização escolar e do método pedagógico. In: ITERRA. **O Instituto de Educação Josué de Castro e a Educação Profissional**. Cadernos ITERRA, ano 7, n. 13, dez. 2007, p. 11-42

CAMPBELL, Ullisses. Desapropriação de terras desaba e número de famílias assentadas cai pela metade em 2007. **Correio Brasiliense**, notícia em 11 jan. 2008. Disponível em: <<http://www.cptpe.org.br/modules.php?name=News&file=article&sid=889>>. Acesso em abril 2009.

CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares. Campesinato autônomo – uma nova tendência gestada pelos movimentos sociais do campo. **Lutas & Resistências**, Londrina, v.1, set. 2006, p.146-162.

CAPRILES, R. Makarenko: O nascimento da pedagogia socialista. São Paulo: Scipione, 1989.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia**: alguns conceitos e princípios. Brasília: MDA, SAF, DATER-IICA, 2004.

CARVALHO, Horacio Martins de (Org.). **Sementes**: Patrimônio do povo a serviço da humanidade. São Paulo: Expressão popular, 2003.

CARVALHO, Horácio Martins. As contradições internas no esforço de cooperação nos assentamentos de reforma agrária do MST (período 1989-1999). In: CONCRAB. **A evolução da concepção de cooperação agrícola do MST (1989-1999)**. Caderno de Cooperação Agrícola n 08. São Paulo: CONCRAB, ago. 1999, p. 27-39.

CARVALHO, Horácio Martins. O oligopólio na produção de sementes e a tendência à padronização da dieta alimentar mundial. In: STÉDILE, João Pedro et al. **A situação internacional da agricultura** (cartilha). Brasília: Via Campesina Brasil, 2004, p. 25-46.

CATTANI, Antônio David (org). **Trabalho e tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis, Vozes, 1997.

CEAGRO. Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia. **Projeto do Curso Técnico em Agroecologia**: Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico Profissionalizante. Turma VI. Rio Bonito do Iguaçu: abr. 2009, 41 fls. (mimeo).

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 2ª. Ed. Ijuí: UNIJUI, 2001.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2006, 13ª. Ed.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHESNAIS, François. Mundialização: o capital financeiro no comando. **Outubro**, São Paulo, n. 5, p. 7-28, 2001.

CHESNAIS, François. O capital portador de juros: acumulação, internacionalização efeitos econômicos e políticos. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **A finança mundializada**: raízes sociais e políticas, configuração, conseqüências. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 35-67.

CHESNAIS, François; SERFATI, Claude. “Ecologia” e condições físicas de reprodução social: alguns fios condutores marxistas. **Crítica Marxista**. São Paulo, Boitempo, v. 1, n.16, 2003. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/16chesnais.pdf>>. Acesso em novembro 2008.

CHRISTOFFOLI, Pedro Ivan. A evolução recente da questão agrária e os limites das políticas públicas do governo Lula para o meio rural. In: GEDIEL, José Antônio Peres (org.) **Estudos de Direito Cooperativo e Cidadania**. Curitiba, Programa de Pós-Graduação em Direito da UFPR, n. 1, p. 113-153, 2007a.

CHRISTOFFOLI, Pedro Ivan. Elementos para um balanço do curso Técnico em Administração de Cooperativas. In: ITERRA. **O Instituto de Educação Josué de Castro e a Educação Profissional**. Cadernos ITERRA, ano 7, n. 13, dez. 2007b, p. 71-128.

CHRISTOFFOLI, Pedro Ivan. Elementos para a construção de um programa de pesquisa dos Movimentos Sociais do Campo. In: ITERRA. **II Seminário Nacional “O MST e a Pesquisa”**. Veranópolis: Cadernos do ITERRA, ano VII, n. 14, nov. 2007c, p. 103-110.

ClAVATTA, Maria. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário** [on-line], ano 3, n. 3, 2005. Texto não paginado. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario>>. Acesso em: ago. 2009.

COGGIOLA, Osvaldo. **Crise Ecológica, Biotecnologia e Imperialismo**. [n. l.]: Instituto Rosa Luxemburgo, 2006. Disponível em: < <http://insrolux.org> >. Acesso em nov. 2009.

CONSULTA POPULAR. **A Consulta Popular**: breve histórico. Out. 2005. Disponível em: < <http://www.consultapopular.org.br/sobre/quem-somos-1/quem-somos/>>. Acesso em abr. 2009.

CORAZZA, Gentil. O todo e as partes: uma introdução ao método da Economia Política. **Estado e Economia**, São Paulo, v. 26, n. especial, p. 25-50, 1996.

CORDEIRO, Georgina. **O Pronera no contexto atual**. Página do MST. Artigo de 08/06/2009, sem paginação. Disponível em:

<<http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=6908>>. Acesso em junho 2009.

CORRÊA, Vanessa Petrelli; CABRAL, Mayra dos Santos. Pronaf Crédito: Programa de Crédito Compensatório para a Agricultura Familiar? – Algumas Indicações de Distorções. **Revista Econômica do Nordeste**, Fortaleza, v. 32, n. Especial p. 898-920, novembro 2001.

CORRÊA, Vanessa Petrelli; SILVA, Fernanda Faria. Análise das Liberações Recentes de Recursos do Pronaf: Uma Mudança na Lógica de Distribuição? **Revista Econômica do Nordeste**, Fortaleza, v. 38, nº 1, p. 48-66, jan/mar. 2007.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e na lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni. **Democracia e construção do público no Pensamento Educacional Brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 11-40.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição**. 4ª. Ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.

DÉFICIT de US\$ 12 milhões. **Correio Braziliense**, notícia em 13/01/2009. Disponível em: <<http://www.fazenda.gov.br/resenhaeletronica/>>. Acesso em abril 2009.

DELGADO, Guilherme da Costa. **Capital Financeiro e Agricultura no Brasil**. São Paulo: Ícone, 1985.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1981.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS; Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural. **Estatísticas do meio rural 2008**. Brasília: MDA: DIEESE, 2008.

DOMINGUES, Eliane. Vinte anos do MST: a psicologia nesta história. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 573-582, set./dez. 2007.

DUROZZOI, Gerard; ROUSSEL, André. **Dicionário de Filosofia**. Campinas: Papyrus, 1993.

ELAA. Escola Latinoamericana de Agroecologia. **Tecnólogo em Agroecologia: Projeto Pedagógico**. Lapa: out. 2005, 26 fls. (mimeo).

ENGELS, Friederich. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). **Trabalho Necessário**, ano 4, n. 4, 2006. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/TN4%20ENGELS,%20F..pdf>.

ESCOLA MILTON SANTOS. **Projeto do Curso Técnico em Agroecologia**. Maringá: 2009, 68 fls. (mimeo).

FAJARDO, Sérgio. Complexo agroindustrial, modernização da agricultura e participação das cooperativas agropecuárias no estado do Paraná. **Caminhos de Geografia** [on-line]. Uberlândia, v. 9, n. 27, p. 31-44, set. 2008,. Disponível em: <<http://www.ig.ufu.br/revista/caminhos.html>>. Acesso em fevereiro 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A questão agrária no Brasil hoje: subsídios para pensar a educação do campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos: educação do campo**. Curitiba: SEED-PR, 2005, p. 15-22.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A questão agrária no limiar do século XXI. In: \_\_\_\_\_. **Questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 19-48.

FERNANDES, Bernardo Mançano. CERIOLLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org). **Por uma educação básica do Campo**. Texto-Base da Conferência Nacional. Brasília: UnB, 1998.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro: formação e territorialização do MST no Brasil**. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 318 fls.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Da “clonagem” à “autofagia”**: o dilema da reforma agrária no Brasil. Página do MST. Artigo de 03 mar. 2006 [2006a]. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=531>>. Acesso em abril 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006b, p. 27-39.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Espaços agrários de inclusão e exclusão social: novas configurações do campo brasileiro. **Agrária**, [s. l.], n. 1, p. 16-36, 2004. Disponível em: <[www.geografia.fflch.usp.br/revistaagraria/revistas/1/fernandes.pdf](http://www.geografia.fflch.usp.br/revistaagraria/revistas/1/fernandes.pdf)>. Acesso em março 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. O MST e as Reformas Agrárias do Brasil. **OSAL, Observatório Social de América Latina**, Buenos Aires, CLACSO, ano IX, n. 24, 2008a. Disponível em:

<<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal24/04mancano.pdf>>. Acesso em fevereiro 2009.

FERNANDES, BERNARDO MANÇANO. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida (org.) **Por uma Educação do Campo**: Campo – Políticas Públicas – Educação. Coleção por uma Educação do Campo, vol. 7. Brasília: Incra; Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2008b , p. 39-66.

FOLADORI, Guillermo. **Limites do desenvolvimento sustentável**. Campinas: Unicamp, São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

FOSTER, John Bellamy. A ecologia da destruição. **O comuneiro**: Revista Electrónica. Lisboa, n. 4, mar. 2007. Disponível em: <<http://www.ocomuneiro.com>>. Acesso em jan. 2009 (não paginado).

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 12<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 37<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Materialismo Histórico-Dialético: pontos e contrapontos. In: ITERRA. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. **II Seminário Nacional “O MST e a Pesquisa”**. Veranópolis: Cadernos do ITERRA, ano VII, n. 14, nov. 2007, p. 45-60.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de Educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial, out. 2005a.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da e CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação/CUT, 2005b. p. 63-71 (não paginado na versão on-line). Disponível em:

<[http://www.escolanet.com.br/teleduc/arquivos/9/apoio/14/Trabalho\\_principio\\_edu\\_c.doc](http://www.escolanet.com.br/teleduc/arquivos/9/apoio/14/Trabalho_principio_edu_c.doc)>. Acesso em fev. 2009.

GEBRIM, Ricardo. **A Organização Consulta Popular**. Consulta Popular, nov. 2005. Disponível em: <<http://www.consultapopular.org.br/sobre/o-movimento-consulta-popular/>>. Acesso em abr. 2009.

GEWANDSZNAJDER, Fernando. O Método nas Ciências Naturais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 3-108.

GHON, Maria da Glória Marcondes. A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 253-274, jul./dez. 2005.

GIRARDI, Eduardo Paulon. **Atlas da Questão Agrária Brasileira**. Estrutura Fundiária. Presidente Prudente: ago. 2008. Meio digital. Disponível em: <[http://www4.fct.unesp.br/nera/atlas/estrutura\\_fundiaria.htm#utilizacao\\_terra](http://www4.fct.unesp.br/nera/atlas/estrutura_fundiaria.htm#utilizacao_terra)>. Acesso em jan. 2009.

GLASS, Verena. **A ciência segundo a CTNBio**. Revista Sem Terra, n. 53, p. 9-14, nov./dez. 2009.

GLIESSMAN, Stephen R. **Agroecologia**: processos ecológicos em agricultura sustentável. 2ª. ed. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 2001.

GONÇALVES, Sérgio. **Campesinato, Resistência e Emancipação**: o modelo agroecológico adotado pelo MST no estado do Paraná. 2008. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2008, 311 fls.

GORENDER, Jacob. Gênese e desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro. In: STÉDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária hoje**. 2ª. ed., Porto Alegre: UFRGS, 1994, p. 15-44.

GRZYBOWSKI, Cândido. Movimentos populares rurais no Brasil: desafios e perspectivas. In: STÉDILE, João Pedro (org.) **A questão agrária hoje**. 2ª. ed., Porto Alegre: UFRGS, 1994, p. 285-297.

GUANZIROLI, Carlos E. PRONAF dez anos depois: resultados e perspectivas para o desenvolvimento rural. **Revista de Economia e Sociologia Rural** [online]., vol.45, n.2, p. 301-328, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/resr/v45n2/04.pdf>>. Acesso em março 2009.

GUIMARÃES, Alberto Passos. O complexo agroindustrial como etapa e via de desenvolvimento da agricultura. **Revista de Economia Política**, Vol. 2, n. 3, p. 147-151, jul./set. 1982.

HECHT, Susanna B. A evolução do pensamento agroecológico. In: ALTIERI, Miguel A. **As bases científicas da Agricultura Alternativa**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: PTA/FASE, 1989, p. 25-41.

HEREDIA, Beatriz et al. Assentamentos rurais e perspectivas da reforma agrária no Brasil. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 40-49.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Texto-base**. Luziânia-GO: [s. n.], 2004 (mimeo.).

ITERRA. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. Que Educação Profissional, para que Trabalho e para que Campo? **Seminário sobre Educação Profissional nas/para as áreas de Reforma Agrária da Região Sul**. Síntese das discussões. Veranópolis: [s. n.], mai. 2007a (mimeo.).

ITERRA. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. **II Seminário Nacional “O MST e a Pesquisa”**. Veranópolis: Cadernos do ITERRA, ano VII, n. 14, nov. 2007b.

ITERRA. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. **Instituto de Educação Josué de Castro: Método Pedagógico**. Cadernos do ITERRA, n. 9, Veranópolis, 2004.

ITERRA. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. **Instituto de Educação Josué de Castro: Projeto Pedagógico**. Cadernos do ITERRA, n. 2, Veranópolis, 2001.

KANDEL, Susan; CUÉLLAR, Nelson. **Programa Campesino a Campesino de Siuna, Nicarágua: contextos, logros y desafíos**. 2ª. ed. [s. l.]: Centro para la Investigación Florestal Internacional, 2007.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Coleção por uma Educação do Campo, vol. 4. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. A Educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 96, Especial, p. 877-910, out. 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. Competência como Práxis: os Dilemas da Relação entre Teoria e Prática na Educação dos Trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, vol 29, n.1, jan./abr. 2003 [versão on-line]. Texto não paginado.

Disponível em: <<http://www.senac.br/conhecimento/bts-tudo.html>>. Acesso em out. 2009.

LA VÍA CAMPESINA. **Declaración de los Derechos de las Campesinas y Campesinos**. Seul: mar. 2009. Disponível em:

<<http://viacampesina.net/downloads/PDF/SP-3.pdf>>. Acesso em abril 2009.

LA VÍA CAMPESINA. Página eletrônica. **Organización**. Disponível em: <[http://www.viacampesina.org/main\\_sp/index.php?option=com\\_content&task=blogcategory&id=27&Itemid=44](http://www.viacampesina.org/main_sp/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=27&Itemid=44)> Acesso em outubro 2008.

LALANDE, André. **Vocabulário Técnico e Crítico de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LANZARDO, Dario. Marx e a enquête operária. In: THIOLENT, Michel J. M. **Crítica Metodológica, investigação social e Enquête Operária**. 5ª. Ed. São Paulo: Polis, 1987, p. 233-246.

LÊNIN, Vladimir Illich. **Que fazer?** São Paulo: Hucitec, 1988.

LIMA, Aparecida do Carmo. **Relação escola e comunidade: estratégia metodológica na formação da turma Karl Marx da Escola Milton Santos do MST/PR**. 2008. 99 fls. Monografia (Licenciatura em Pedagogia para Educadores do Campo) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2008.

LINHART, Robert. **Lênin, os camponeses, Taylor**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

LE PETIT Larousse Illustré. 100ª. Ed. Paris: Larousse, 2004.

LUCIANO, Charles Luiz Policena. **A luta do MST no capitalismo como uma prática educativa com perspectiva de desenvolvimento: A institucionalização da Escola Itinerante e a provisoriidade do acampamento**. Santa Cruz do Sul, 2007. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade de Santa Cruz do Sul, 163 fls.

LUZZI, Nilsa. **O debate agroecológico no Brasil: uma construção a partir da diferentes atores sociais**. Rio de Janeiro, 2007. Tese (Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade). – Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2007, 182 fls.

MACHADO, Lucília. Concepção de escola, de escola unitária e de politecnia. In: MST. **Educação Básica de nível médio nas áreas de Reforma Agrária**. Boletim da Educação n. 11 (ed. Especial). ITERRA: [s. l.], set. 2006, p. 41-50.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da Antigüidade aos nossos dias**. 12ª. ed., São Paulo: Cortez, 2006.

MARINI, Ruy Mauro. Subdesenvolvimento e Revolução. In: Paulo Barsotti; Luiz Bernardo Pericás. (Org.). **América Latina: história, idéias e revolução**. 1ª. ed. São Paulo: Xamã, 1998, p. 113-129.

MARTINS, Adalberto. Um novo impulso para a organização dos assentamentos e da cooperação. In: MST. **Educação Básica de nível médio nas áreas de Reforma Agrária**. Boletim da Educação n. 11 (ed. Especial). ITERRA: [s. l.], set. 2006, p. 105-115.

MARTINS, Fernando José. **Gestão democrática e ocupação da escola: o MST e a educação**. Porto Alegre: EST, 2004.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos: Primeiro Manuscrito**. 1932. Arquivo Marxista na Internet-MIA. Sem paginação. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/cap01.htm>>. Acesso em set. 2008.

MARX, Karl. **O Capital: Livro I, vol. 1**. 3ª. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988a.

MARX, Karl. **O Capital: Livro I, vol. 2**. 3ª. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988b.

MARX, Karl. O questionário de 1880. In: THIOLENT, Michel J. M. **Crítica Metodológica, investigação social e Enquête Operária**. 5ª. Ed. São Paulo: Polis, 1987, p. 249-256.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino** (antologia). São Paulo: Moraes, 1983.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. Sem Terra, "Assentados", "Agricultores familiares": considerações sobre os conflitos sociais e as formas de organização dos trabalhadores rurais brasileiros. In: GIARRACCA, Norma. **Una nueva ruralidad en América Latina?**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/medeiros.pdf>>. Acesso em março 2009.

MELLO, Dario Fernando Milanez de. **Agroecologia e educação: ações pedagógicas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST**. 2006. Dissertação (Mestrado em Agroecossistemas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006, 116 f.

MELO, Marcelo Paula; FALLEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 175-192.

MÉSZÁROS, István. A única economia viável. **O comuneiro**: Revista Electrónica. Lisboa, n. 5, set. 2007. Disponível em: <<http://www.ocomuneiro.com>>. Acesso em jan. 2009 (não paginado).

MICHELOTTI, Fernando. Educação do campo: reflexões a partir da tríade produção-cidadania-pesquisa. In: SANTOS, Clarice Aparecida (org.) **Por uma Educação do Campo**: Campo – Políticas Públicas – Educação. Coleção por uma Educação do Campo, vol. 7. Brasília: Incra; Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2008, p. 87-96.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, PECUÁRIA E ABASTECIMENTO. Secretaria de Relações Internacionais do Agronegócio. **Balança Comercial do Agronegócio**: Março de 2009. Nota à imprensa em 15/04/2009. Disponível em: <<http://www.agricultura.gov.br/>>. Acesso em abril 2009.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, PECUÁRIA E ABASTECIMENTO. Secretaria de Política Agrícola. **Plano Agrícola e Pecuário 2007/2008**. Brasília: 2007. Disponível em: <[http://www.agricultura.gov.br/portal/page?\\_pageid=33,6654580&\\_dad=portal&\\_schemata=PORTAL](http://www.agricultura.gov.br/portal/page?_pageid=33,6654580&_dad=portal&_schemata=PORTAL)>. Acesso em abril 2009.

MINISTÉRIO DA FAZENDA. Banco Central do Brasil. **Indicadores Econômicos**: Balanço de Pagamentos. 15 abr. 2009. Disponível em: <<http://www.bcb.gov.br/pec/indeco/Port/ie5-01.xls>>. Acesso em abril 2009.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**: Manual de Operações. Brasília: 2004. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/arquivos/0127102302.pdf>>. Acesso em 20/08/2008.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. Secretaria da Agricultura Familiar. Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar. **Crédito Rural do PRONAF - Contratos e Montante por Ano Agrícola**. Arquivo gerado em 14 mai. 2009. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/saf/index.php?sccid=812>>. Acesso: abril 2009.

MOLINA, Mônica Castagna. A Constitucionalidade e a Justiciabilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (org.) **Por uma Educação do Campo**: Campo – Políticas Públicas – Educação. Coleção por uma Educação do Campo, vol. 7. Brasília: Incra; MDA, 2008, p. 19-32.

MORAIS, Clodomir Santos de. **Elementos sobre a Teoria da Organização no Campo**. Caderno de Formação n. 11. São Paulo: MST, 1986.

MORISSAWA, Mitsue. **A História da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOVIMENTO CONSULTA POPULAR. **Programa estratégico**: roteiro para debate. Cartilha n. 18. São Paulo: nov. 2006.

**MST REALIZA Seminário Nacional das Escolas Itinerantes.** Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Pagina eletrônica. [São Paulo]: 05 mai. 2008. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=5333>>. Acesso em agosto 2008.

**MST. A cooperação agrícola nos assentamentos.** Caderno de Formação n. 20. São Paulo: MST, 1993.

**MST. A luta continua:** como se organizam os assentados. Caderno de Formação n. 10. São Paulo: MST, 1986.

**MST. A Reforma Agrária que precisamos.** São Paulo: Ed. Peres, junho 2003.

**MST. A organicidade e o planejamento.** Cartilha para estudo n. 04. Curitiba: MST, 2004a.

**MST. Educação no MST: Balanço 20 anos.** São Paulo: MST, **Boletim da Educação**, n. 09, dez. 2004b.

**MST. Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das Áreas de Reforma Agrária.** Documento Final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária. 15 fls. Luziânia: set. 2006 (mimeo.).

**MST. Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências.** São Paulo: MST, **Cadernos da Escola Itinerante do MST**, n. 01, abr. 2008a.

**MST. Cadernos de Subsídios do 13 Encontro Nacional do MST.** São Paulo: MST, dez. 2008b.

**MST. O MST e a Escola:** Seminário do Coletivo Nacional de Educação. Brasília: [s. n.], jun. 2008c (mimeo.).

**MST. Reforma Agrária: por um Brasil sem Latifúndio!** Textos para debate do 4º. Congresso Nacional do MST. São Paulo: MST, 2000.

**MST. Linhas políticas reafirmadas no IV Congresso Nacional do MST.** Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Pagina eletrônica. [São Paulo]: 2000b. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=4179>>. Acesso em fevereiro 2009.

**MST. Linhas políticas reafirmadas no V Congresso Nacional do MST.** Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Pagina eletrônica. [São Paulo]: 2007. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=4178>>. Acesso em fevereiro 2009.

**MST. Balanço da política agrária do governo federal.** Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Pagina eletrônica. [São Paulo]: 17 abr. 2009.

Disponível em: <<http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=6654>>. Acesso em abril 2009.

MST. **Normas Gerais do MST**. [s. l.]: 2002. Cópia xerográfica.

MST. **Preparação dos Encontros Estaduais e 9º Encontro Nacional do MST**: Textos de Estudo. Caderno de Formação n. 25. São Paulo: Ed. Peres, 1997a.

MST. Princípios da Educação no MST. São Paulo, MST, **Caderno de Educação**, n. 8, 1997b.

MST. **Programa de Reforma Agrária**. Caderno de Formação n. 23. CONCRAB: São Paulo, 1998.

MST. **Seminário sobre concepção e ações em agroecologia no MST**. 9 fls. Guararema: ago. 2005 (mimeo.).

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 15-26.

MUNARIM, Antônio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação**, Santa Maria, vol. 33, n. 01, jan./abr. 2008, sem paginação. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/a4.htm>>. Acesso em: setembro 2008.

NAVARRO, Zander. Mobilização sem emancipação: as lutas sociais dos sem-terra no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org). **Produzir para viver**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 189-232.

NEGRI, Paulo Sérgio. **A identidade ecológica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST**: o caso do Assentamento Dorcelina Folador – Arapongas – Paraná. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005, 125 fls.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Ensino médio, ensino técnico e educação profissional: delimitando campos. In: \_\_\_\_\_ (org.) **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 183-200.

NEVES, Marcos César Danhoni. **Memórias do Invisível**: uma reflexão sobre a História no ensino de Física e a ética na Ciência. Maringá: LCV; Livraria Bom Livro Megastore, 1999.

NIEMEYER, Carolina Burle. **Contestando a governança global**: a Rede Transnacional de Movimentos Sociais Via Campesina e suas relações com a FAO

e OMC. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) - Rio de Janeiro: PUC-Rio, Instituto de Relações Internacionais, 2006, 190 fls.

O TRATOR da direita. **Veja** [on-line]. Reforma Agrária (Arquivo Veja). São Paulo: abr./ jun. 1986. Não paginado. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/idade/exclusivo/reforma\\_agraria/arquivo/180686.html](http://veja.abril.com.br/idade/exclusivo/reforma_agraria/arquivo/180686.html)>. Acesso em abril 2009.

OLEIAS, Marcia Freddo. **Dialogo de Saberes no Agroecossistema da Família Dalle Molle**: Assentamento Dorcelina Follador, Arapongas, PR. Maringá, 2009. Monografia (Técnico em Agroecologia) – Escola Milton Santos e Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná, 68 fls.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **A farra da legalização da grilagem**. MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Pagina eletrônica. [São Paulo]: artigo em 03 abr. 2008 [2008a]. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=5162>>. Acesso em março 2009.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **A Amazônia e a reforma agrária de novo no banco dos réus**. Associação Brasileira de Reforma Agrária. Página eletrônica. Artigo em 10 nov. 2008 [2008b]. Disponível em: <<http://www.reformaagraria.org/node/534>>. Acesso em março 2009.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estudos avançados USP** [online], v. 15, n. 43. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, p. 185-206, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142001000300015&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142001000300015&script=sci_arttext&tlng=en)>. Acesso em fevereiro 2009.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo capitalista de produção na agricultura**. São Paulo: Ática, 1986.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa. Tecnociência, ecologia e capitalismo. **O comuneiro**, Revista Eletrônica. Lisboa, n. 5, set. 2007. Disponível em: <<http://www.ocomuneiro.com>>. Acesso em out. 2009.

OLIVEIRA, Ramon de. O Banco Mundial e a Educação Profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, vol 27, n. 2, p 25-33, maio/ago 2001.

OLIVEIRA, Ramon de. O Ensino Médio em Questão: A Análise de uma História Recente. **Boletim Técnico do SENAC**, vol 34, n. 1, p 43-49, jan./abr. 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: SEED, 2006.

PEREIRA, Leonel Moreira. **Modelo de formação de preços de commodities agrícolas aplicado ao mercado de açúcar e álcool**. 2009. Tese (Doutorado em Administração). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009, 209 fls.

PEREIRA, João Márcio Mendes. A disputa político-ideológica entre a reforma agrária redistributiva e o modelo de reforma agrária de mercado do Banco Mundial (1994-2005). **Sociedade e Estado** [online], [s. l.], 2005, vol. 20, n. 3, p. 611-646. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922005000300006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922005000300006&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em jun. 2009.

PETRAS, James. As esquerdas e as novas lutas sociais na América Latina. **Lutas Sociais**, 2, p. 5-18, 1997.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A nova questão agrária e a reinvenção do campesinato: o caso do MST. **OSAL, Observatorio Social de America Latina**. Buenos Aires, CLACSO, ano VI, n. 16, 2005. Disponível em: <[http://osal.clacso.org/dev/article.php3?id\\_article=109](http://osal.clacso.org/dev/article.php3?id_article=109)> Acesso em: janeiro/2009.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. O latifúndio genético e a r-existência indígena-campesina. **Geographia**, Rio de Janeiro, ano IV, n.8, p.39-60, 2002.

PRINCESWAL, Marcelo. **O MST e a proposta de formação humana da Escola Nacional Florestan Fernandes para a classe trabalhadora**: uma síntese histórica. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007, 198 fls.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida dos (coord.). **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

RAMOS, Pedro, et al. **Dimensões do agronegócio brasileiro**: políticas, instituições e perspectivas. Nead Estudos, n. 15. Brasília: MDA, 2007.

RIBAS, Alexandre Domingues. **Gestão Político-Territorial dos assentamentos no Pontal do Paranapanema (SP)**: uma "leitura" a partir da COCAMP (Cooperativa de Comercialização e Prestação de Serviços dos Assentados da Reforma Agrária do Pontal). 2002. Dissertação (Mestrado em Geografia). Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2002.

RIBEIRO, Sílvia. Quem come e quem nos come. In: STÉDILE, João Pedro et al. **A situação internacional da agricultura** (cartilha). Brasília: Via Campesina Brasil, 2004, p. 87-90.

ROMERO, Ana Paula Hamerski. **Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990**: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor. Maringá, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, 220 fls.

SADER, Emir. **O século XX**: uma biografia não-autorizada. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SAES, Décio. O conceito de Estado Burguês. In: \_\_\_\_\_. **Estado e democracia: ensaios teóricos**. 2ª. ed. Campinas: UNICAMP, 1998, p. 15-50.

SANFELICE, José Luis. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Izabel Moura (org.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005, p. 89-105.

SANTOS, Clarice Aparecida (org.) **Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Coleção por uma Educação do Campo, vol. 7. Brasília: Incra; Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Por uma outra política educacional. In: \_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao FUNDEB**. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 203-218.

SCHALACHTA, Marcelo Hansen. **O MST e a questão ambiental: uma cultura política em movimento**. 2008. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2008, 177 fls.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002, p. 67-87.

SEVILLA GUZMÁN, Eduardo. **La agroecología como estrategia metodológica de transformación social**. 2006. Disponível em: <[http://www.agroeco.org/brasil/books\\_port.html](http://www.agroeco.org/brasil/books_port.html)>. Acesso em outubro 2007.

SEVILLA GUZMÁN, Eduardo. Uma estratégia de sustentabilidade a partir da Agroecologia. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v.2, n.1, p. 35-45, jan./mar. 2001.

SHANIN, Teodor. A definição de camponês: conceituações e desconceituações. O velho e o novo em uma discussão marxista. Petrópolis: **Estudos CEBRAP**, n. 26, p. 42-80, 1980.

SILVA, José Graziano. **O que é Questão Agrária**. 16ª. Ed. Brasiliense, 1980.

SILVA, Maria de Salete; ALCÂNTARA, Pedro Ivo (Coord.). **O Direito de Aprender: Potencializar avanços e reduzir desigualdades. Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009**. Brasília, DF: UNICEF, 2009.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 60-93.

SILVA, Ranulfo Peloso da. A Retomada do Trabalho de Base. In: Consulta Popular. **Trabalho de base**. Cartilha nº 4. 6ª Ed., São Paulo: [s. n.], out. 2001, p. 17-36.

SILVA, Roberta Maria Lobo da. **A Dialética do Trabalho no MST**: A Construção da Escola Nacional Florestan Fernandes. Niterói, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 320 fls.

SOBRAL, Francisco. **A formação do técnico em agropecuária no contexto da agricultura familiar do oeste catarinense**. Campinas, 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 211 fls.

SOUZA, Maria Antônia de Souza. **Educação e Cooperação nos assentamentos do MST**. Ponta Grossa: UEPG, 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, vol. 12, n. 36, p. 443-461, set./dez. 2007.

SPAROVEK, Gerd (org.). **Análise territorial da produção nos assentamentos**. Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário: NEAD, 2005.

STÉDILE, João Pedro, e FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

STÉDILE, João Pedro. A luta pela Reforma Agrária e a produção do conhecimento. In: ITERRA. **II Seminário Nacional “O MST e a Pesquisa”**. Veranópolis: cadernos do ITERRA, ano VII, n. 14, nov. 2007, p. 17-34.

STÉDILE, João Pedro. A ofensiva das empresas transnacionais sobre a agricultura. In: MST. **Caderno de subsídios - 13º Encontro Nacional do MST**. São Paulo: MST, dez. 2008, p. 36-41.

STÉDILE, João Pedro. Os avanços históricos do MST na luta pela Reforma Agrária. In: MST. **Reforma Agrária**: por um Brasil sem latifúndio! São Paulo: MST, 2000, p. 22-26.

STÉDILE, João Pedro. **Questão Agrária no Brasil**. 5ª. ed. São Paulo, Atual, 1997.

STUBRIN, Florencia. Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra. Una experiencia alternativa de educación pública. **Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas**. Buenos Aires, nº 28, mai. 2008.

TARDIN, José Maria. **Considerações ao Diálogo de Saberes no Encontro de Culturas**: versão atualizada. [Lapa]: abr. 2008 (mimeo.).

TARDIN, José Maria. **Diálogo de Saberes no Encontro de Culturas**. 98 slides. [Lapa]: s/d [2006-2008]. Apresentação em *Power-Point*.

TARDIN, José Maria. **Diálogo de Saberes no Encontro de Culturas**: Sistematização nº 02. Lapa: nov. 2006 (mimeo.).

TARDIN, José Maria. **Jornada de Agroecologia**: Camponesas e Camponeses em Movimento Construindo o Sustento da Vida e a Transformação da Sociedade. Anais do VI Congresso Brasileiro de Agroecologia e II Congresso Latinoamericano de Agroecologia. Agricultura familiar e camponesa: experiências passadas e presentes construindo um futuro sustentável. Curitiba: ABA, SOCLA, Governo do Paraná, 2009, p. 213-217 (1 CD-ROM).

TARDIN, José Maria. **Novas orientações para o Diálogo de Saberes**. [Lapa]: 2007 (mimeo.).

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

TEIXEIRA, Gerson. **O Futuro da Agricultura**: As Vulnerabilidades do Agronegócio e a Agenda Comum Reforma Agrária, Agricultura Familiar e Meio Ambiente. Associação Brasileira de Reforma Agrária. Brasília: dez. 2007. Disponível em: <<http://www.reformaagraria.org>>. Acesso em abril 2009.

THINES, Georges; LEMPEREUR, Agnes. **Disctionnaire Général des Sciences Humaines**. Paris: Universitaires, 1975.

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e Enquête Operária**. 5ª. Ed. São Paulo: Polis, 1987.

THIOLLENT, Michel. **Notas para o debate sobre pesquisa-ação**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 82-103.

TONÁ, Nilciney. A Pesquisa nos Cursos de Agroecologia e nas Escolas e Centros de Formação dos Movimentos Sociais do Campo no Paraná. In ITERRA. **II Seminário Nacional O MST e a Pesquisa**. Cadernos do Iterra, ano VII, n. 14, nov. 2007.

TONÁ, Nilciney. **Elementos de Reflexão sobre o “Diálogo de Saberes” nas experiências formativas dos movimentos sociais no Paraná**. 2008. Monografia (Extensão em Teorias Pedagógicas e Produção do Conhecimento) - Escola Nacional Florestan Fernandes e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 21 fls. . Guararema, 2008.

TONÁ, Nilciney. **O trabalho como elemento formador nos cursos formais de Agroecologia do MST no Paraná.** 2005. Monografia (Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento) – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária e Universidade de Brasília, 81 fls. [s. l.], 2005.

TORRES, Rosa María. Os múltiplos Paulo Freire. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire.** São Paulo: UNESP, 2001, p. 231-242.

TOUSSAINT, Eric. Os programas de ajuste estrutural definidos pelo FMI e o Banco Mundial. In: \_\_\_\_\_. **A Bolsa ou a vida.** A dívida externa do Terceiro Mundo: a finança contra os povos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002, p. 197-202.

VEIGA, José Eli. Nem tudo é urbano. **Ciência e Cultura**, vol.5 6, n.2, São Paulo, p. 26-29, abr./jun. 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VENDRAMINI, Célia Regina. **A Educação, o Trabalho e a Emancipação Humana:** uma análise dos trabalhos sobre o MST. 32<sup>a</sup>. Reunião Anual da ANPED, GT n. 09. Caxambu: out. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra>>. Acesso em nov. 2009.

VENDRAMINI, Célia Regina. A relação entre trabalho, cooperação e educação nas pesquisas sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 119-147, jan./jun. 2008

VENDRAMINI, Célia Regina. **Os desafios do MST na atualidade.** In: Anais do II Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais. Florianópolis, 2003, 10 p. Disponível em: <[www.rizoma.ufsc.br/pdfs/488-of6-st3.pdf](http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/488-of6-st3.pdf)>. Acesso em maio 2009.

VENDRAMINI, Célia Regina. Pesquisa e Movimentos Sociais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1395-1409, set./dez. 2007 [2007a].

VENDRAMINI, Célia Regina. O sentido da pesquisa no MST. In: ITERRA. **II Seminário Nacional “O MST e a Pesquisa”.** Veranópolis: cadernos do ITERRA, ano VII, n. 14, nov. 2007 [2007b], p. 97-102.

VENDRAMINI, Célia Regina; MOHR, Naira Estela Roesler. A formação técnico-profissional no contexto do MST. **Educação**. Santa Maria, v. 33, n. 1, p 107-126, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em maio 2009.

VERAS, Melissa Michelotti. **Agroecologia em assentamentos do MST no Rio Grande do Sul:** entre as virtudes do discurso e os desafios da prática. 2005.

Dissertação (Mestrado em Agroecossistemas) – Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005, 114fls.

VIA CAMPESINA. **Subsídios para implementar a Campanha das Sementes.** São Paulo: abr. 2003.

VIANNA, Maria Lúcia Werneck. **Em torno do conceito de política social:** notas introdutórias. Rio de Janeiro: [s. n.], 2002. Disponível em: [http://www.unerj.br/ead/ead/20052/curso\\_sequencial/up\\_cidadania/arquivos/Em\\_torno\\_do\\_conceito\\_de\\_politica\\_social.pdf](http://www.unerj.br/ead/ead/20052/curso_sequencial/up_cidadania/arquivos/Em_torno_do_conceito_de_politica_social.pdf). Acesso em nov. 2008.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1 –LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS TÉCNICAS DO MST E DA VIA CAMPESINA NO PARANÁ

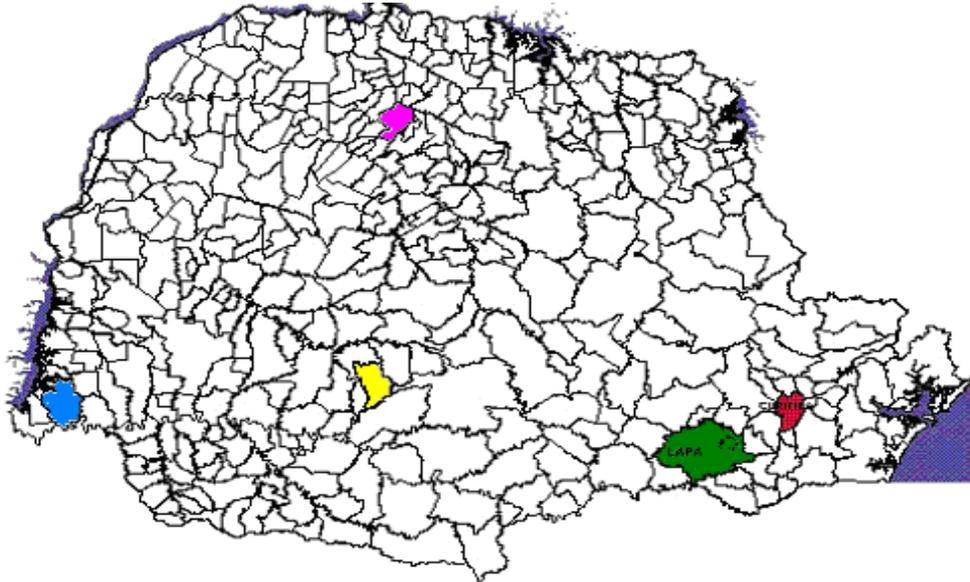


Figura 1: Localização das escolas técnicas do MST e da Via Campesina.  
Legenda:

- |   |   |
|---|---|
|  CEAGRO, Cantagalo |  EJS, São Miguel do Iguaçu |
|  ELAA, Lapa        |  Curitiba                  |
|  EMS, Maringá      |   |

## ANEXO 2 – EXEMPLOS DE DADOS COLETADOS E SISTEMATIZADOS DE ACORDO COM O DO DIÁLOGO DE SABERES

QUADRO 6: Calendário Agrícola no agroecossistema da família Kochak. Nova Cantú, 2007/2008.

ATIVIDADES		EXECUTAM	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN
Mandioca	Preparo do solo	D			X									
	Plantio	D, O e H			X	X								
	Capina	D, e H				X		X	X					
	Colheita	D, H e O	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Milho	Preparo do solo	Serviço pago			X									
	Plantio	Serviço pago			X									
	Pulv. herbicida	Serviço pago				X								
	Pulv. inseticida	Serviço pago				X	X							
	Colheita	Serviço pago								X				
Horta: Cuidados gerais		O	X	X	X	X	X					X	X	X
Bovinos: Manejo		D e O	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Suínos: Manejo		D e O	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Trabalho domést.	Limpeza dos espaços	O e M	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Preparação dos alimentos	O e D	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Limpeza da roupa	O e M	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: Adaptado de BARON (2008)

Légenda: D-Demétrio; O-Olga; H-Hélio; M-Marlice.

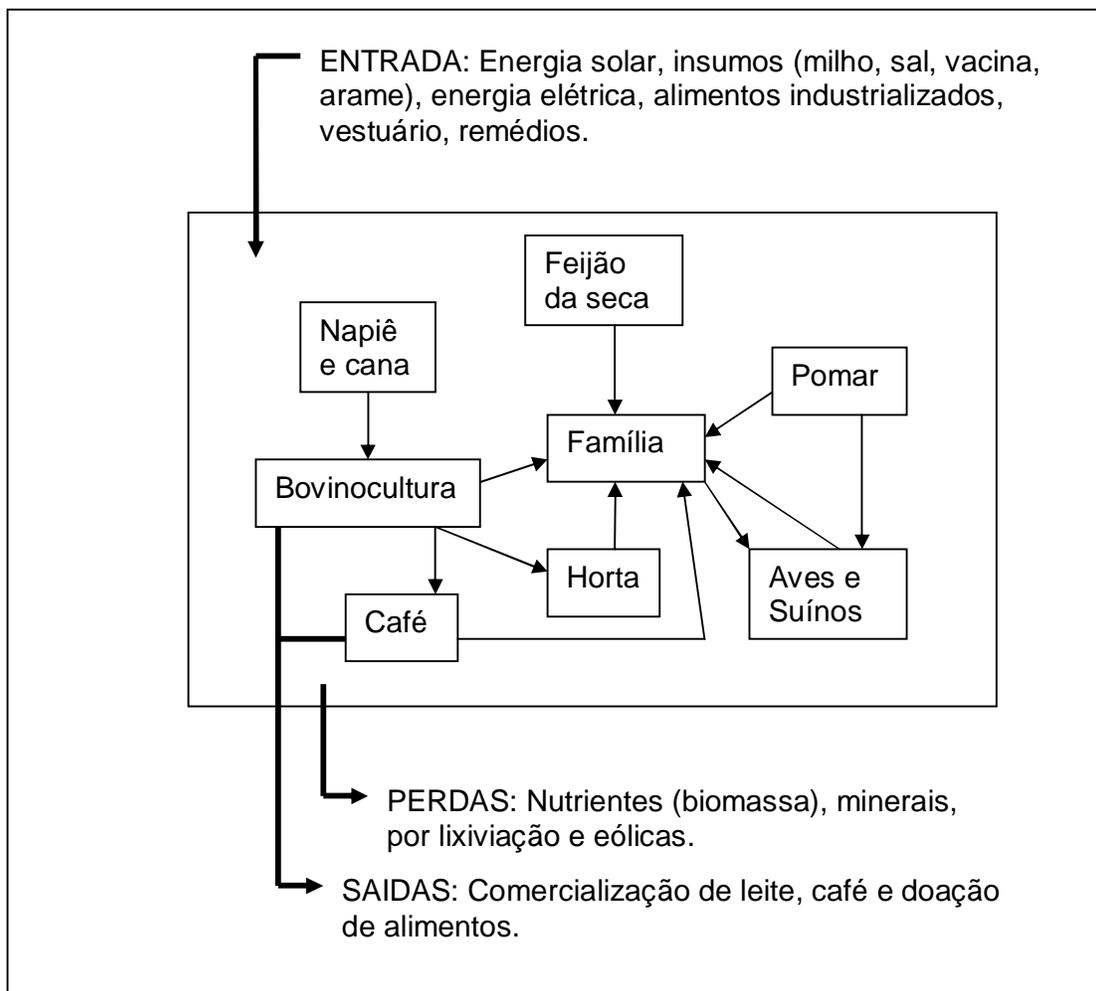


FIGURA 2: Fluxograma de biomassa e energia.  
 Agroecossistema da família Dalle Molle, Arapongas/PR, 2008/2009.  
 Fonte: Oleias (2009).