



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



# **TRABALHO E EDUCAÇÃO NO ASSENTAMENTO GUARANI**

José Leite dos Santos Neto

SÃO CARLOS  
2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



# TRABALHO E EDUCAÇÃO NO ASSENTAMENTO GUARANI

José Leite dos Santos Neto

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento.

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana

SÃO CARLOS  
2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S237te Santos Neto, José Leite dos.  
Trabalho e educação no Assentamento Guarani / José  
Leite dos Santos Neto. -- São Carlos : UFSCar, 2014.  
102 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São  
Carlos, 2014.

1. Educação e trabalho. 2. Parceria agro-industrial. 3.  
Educação do campo. 4. Assentamentos rurais. I. Título.

CDD: 370 (20<sup>a</sup>)



Programa de Pós-Graduação em Educação  
Comissão Julgadora da Dissertação de Mestrado de

José Leite dos Santos Neto  
São Carlos 28/02/2014

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela

Para todo o Povo do Assentamento Guarani  
Para minha mãe Tereza e meu irmão Patric  
Para meu Pai (in memoriam)

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento, pela confiança neste trabalho e a maneira sábia com que conduziu a orientação desta pesquisa, e ainda por todo o aprendizado que possibilitou.

Ao professor Dr. Luiz Bezerra Neto e professor Dr. Fábio Fernandes Villela, pela disponibilidade e contribuições dadas a este trabalho.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

A todos do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo (GEPEC), pelas contribuições nas discussões e reflexões.

Aos amigos, colegas e professores do PPGE, em especial ao Prof. Luiz Bezerra e Maria Cristina Bezerra, que foram parte importante do percurso.

A minha mãe Tereza, ao meu irmão Patric e ao meu primo Fábio que tanto me apoiaram.

As amigas, Ana Flávia e Maria Gabriela, que estiveram sempre presentes.

A Silvani Silva e Fabiana pela motivação e conselhos dados desde o processo seletivo.

A Elen, Camila, Kergi, Isac e Igo pela amizade e convivência.

Aos amigos da República Amsterdam: Guilherme Hippolito, Henrique, Luiz Fernando, Ian, Kauê, Guilherme Costa, Lucas, Victor, Júlio e Ezequiel, pela convivência durante este período.

## RESUMO

Os assentamentos de reforma agrária têm se configurado como um território em disputa pelo capital por meio das parcerias agroindustriais, legalizadas pela Portaria Estadual 77/2004, que permitem o cultivo de lavouras para fins agroindustriais nos assentamentos estaduais do Estado de São Paulo, dando um novo direcionamento para os assentamentos. A partir desta realidade, este trabalho tem como objetivo analisar a relação entre Trabalho e Educação no assentamento, com a finalidade de compreender de que forma o trabalhador assentado se apropria de conhecimentos para a produção e como o conhecimento pautado na agroindústria interfere no trabalho que ele desenvolve. A pesquisa de campo foi realizada no Assentamento Guarani situado na cidade de Pradópolis –SP-, que tem uma parceria agroindustrial com a Usina São Martinho. Constatou-se que a formação para o trabalho ocorre praticamente na vivência e troca de experiências. Os conhecimentos vêm das gerações anteriores, que foram desapropriadas do campo e acesso a terra devido ao desenvolvimento tecnológico que mecanizou a produção no campo. Poucas famílias possuem formação escolarizada. A busca de conhecimentos sobre a plantação das culturas se dá também na troca de experiências com vizinhos e até mesmo na própria prática. A assessoria técnica da Fundação ITESP e do INCRA, devido ao grande número de famílias, nem sempre tem sido acessível para todos. Concluímos que as parcerias agroindustriais surgem nos assentamentos após um processo de esgotamento de todas as possibilidades para o desenvolvimento do lote e que se caracterizam como alternativas contraditórias do processo de luta pela terra, mas, são aceitas devido as precárias condições socioeconômicas dos sujeitos.

Palavras-Chave: Trabalho; Educação; Educação no Campo; Parcerias Agroindustriais.

## **ABSTRACT**

The agrarian reform settlements have been configured as a territory in constant dispute for capital, through agro-industrial partnerships, and are legalized by Ordinance state 77/2004, which allows the cultivation of the crops for agro-industrial ends at the state settlements of São Paulo, pointing them in a new direction. From this reality this essay has a goal to analyze the relation between Work and Education on these settlements, aiming to understand in which way the settled worker acquires the knowledge necessary for the production and how this agro-industrial knowledge interferes on the work developed. The field research was performed in the Guarani Settlement situated in the city of Pradópolis in the state of São Paulo, which has an agro-industrial partnership with a nearby plant, named Usina São Martinho. It was found that the work formation occurs mostly through experience and exchange of knowledge. This knowledge comes from previous generations, which were moved from the field and denied access to the land due to the technologic development which mechanized the field production. Few families have frequented schools. The search for knowledge about planting and crops also can be seen in the exchange of experiences with neighbors and even from practice itself. The technical advice from Institution ITESP and INCRA, due to the large number of families, has not been available for everyone. We concluded that the agro-industrial partnerships appear in the settlements after a process of exhausting the land of any other possibilities and are characterized as contradictory alternatives to the process of land struggle, although are accepted due to the precarious socioeconomic conditions of the people.

Key words: Work; Education; Field Education; Agro-Industrial partnerships.



## LISTA DE TABELAS

Tabela 2. 1- Créditos disponibilizados para o assentamento Horto Guarani, por ano .....	56
Tabela 2.1 - Faixa Etária por Gênero .....	59
Tabela 2. 3 - Grau de Escolaridade Por Gênero** .....	59
Tabela 3.1 - Tempo de permanência no assentamento, em anos.....	68
Tabela 3.2 - Faixa etária em número de pessoas .....	69
Tabela 3.3 - Composição familiar .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Tabela 3.4 - Escolaridade .....	70

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.1 - Taxa de alfabetização e analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade – BRASIL – 1940/2000 .....	30
--	----

## LISTA DE MAPAS

Mapa 2. 1 - Estado de São Paulo .....	51
Mapa 2. 2 - Região Norte do Estado de São Paulo.....	51

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Lote 1 – Plantação de Cana, Banana, Feijão e Milho .....	64
Figura 2 - Lote 2 – Plantação de Cana e Eucaliptos.....	65
Figura 3 - Lote 3 – Plantação de Milho.....	65
Figura 4 – Lote 4 -Não cultiva lavoura .....	66

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- CONCRAB - Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil
- CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
- CUT - Central Única dos Trabalhadores
- FEPASA - Ferrovia Paulista S.A.
- FERAESP - Federação dos Empregados Rurais e Assalariados do Estado de São Paulo
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IBRA - Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
- INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INDA - Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
- ITESP - Instituto de Terras do Estado de São Paulo 'José Gomes da Silva'
- MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
- NEP - Nova Política Econômica
- OMAQUESP - Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo
- PIB - Produto Interno Bruto
- PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo
- PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
- PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
- PRONERA - Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
- PT - Partido dos Trabalhadores
- SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
- SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
- SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
- UDR - União Democrática Ruralista
- UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
- UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba
- URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CAMPO.....	14
1.1 A relação entre trabalho e educação .....	15
1.2 Trabalho e educação no modo de produção capitalista .....	20
1.3 Trabalho e Educação no Campo .....	32
2. A LUTA PELA TERRA.....	40
2.1 A luta pela terra no Brasil .....	41
2.2 A luta pela terra e a reforma agrária .....	44
2.3 A luta pela terra no Assentamento Guarani .....	50
2.3.1 O Acampamento.....	52
2.3.2 O Assentamento .....	55
2.3.3 Projeto Cana-de-açúcar .....	60
3 – TRABALHO E EDUCAÇÃO NO ASSENTAMENTO GUARANI.....	67
3.1 Aspectos socioeconômicos e políticos das famílias pesquisadas .....	68
3.2 As atividades e os conhecimentos técnicos dos assentados.....	73
3.3 Parceria: uma solução ou uma medida paliativa?.....	80
3.4 Trabalho e educação no Assentamento Guarani.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	89
REFERÊNCIAS .....	93
APÊNDICES .....	98

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca analisar a relação entre trabalho e educação no campo, especificamente em um assentamento. Com a análise desta relação busca-se compreender de que forma o trabalhador assentado se apropria do conhecimento para sua produção e como o conhecimento pautado pela agroindústria interfere no trabalho que ele desenvolve independente deste vínculo com a usina.

Atualmente, a discussão sobre a questão do trabalho é bastante polêmica uma vez que existe uma polissemia que envolve esta categoria, por exemplo: trabalho assalariado, trabalho como princípio educativo, trabalho intelectual, trabalho informal etc.; que, embora seja uma atividade denominada trabalho, são formas diferentes de entendimento desta questão. Por isso, o tema é abordado por diferentes vieses e muito se confunde esta questão.

Geralmente, o trabalho está relacionado com o salário e a educação com a escola. Porém, esta interpretação é um tanto quanto genérica, já que temos vários tipos de entendimento tanto de trabalho quanto de educação. Esta última pode ser exemplificada pelos modos de educação escolar ou educação informal – informal aqui assume o sentido de um tipo de educação que não está regulamentada, cabendo ao sujeito optar em segui-la ou não, por exemplo, a educação religiosa, a educação dada no partido político, nas associações, nos movimentos sociais, bem como o trabalho também está relacionado a atividades intelectuais, atividades produtivas e improdutivas.

Assim, nesta pesquisa parte-se do pressuposto que o acesso aos meios de produção para o trabalhador não é suficiente para sua produção, o conhecimento também se torna determinante para este processo. Buscar trabalho externo é uma hipótese que comprova a falta de conhecimento para aplicar na sua própria produção, bem como, a falta de recursos para produção.

Desta forma, busca-se compreender a realidade vivida em um assentamento, e assim perceber a contradição existente em todo esse processo, analisando através das categorias de trabalho e educação, assimilando a relação entre ambas e observando como tais categorias se apresentam no contexto atual, considerando também o seu desenvolvimento histórico.

A pesquisa se desenvolve no Assentamento Guarani, localizado nos municípios de Pradópolis e Guatapar na região de Ribeirão Preto, interior do estado de São Paulo, em uma região com a forte presença do agronegócio da industria canavieira. Muitas vezes esta industria incorpora os assentados como parte de sua mão de obra, fato ocasionado devido à necessidade da produção da sobrevivência dos assentados.

O assentamento Guarani teve seu início no ano de 1992 através de ocupação e em 1998 as terras foram desapropriadas para fins de reforma agrária. Do decorrer desse período até meados de 2013, muitos projetos com financiamento foram desenvolvidos, porém não obtiveram os resultados esperados devido a vários motivos, por exemplo, a falta de assistência e recursos suficientes para continuidade aos projetos.

Em 2006 havia um grande número de assentados endividados, sem condições de pagarem seu financiamento junto ao banco e também sem condições de outro tipo de investimento na sua produção. Desestimulados pelos fracassos em projetos anteriores, os assentados encontram uma alternativa que é o plantio de cana-de-açúcar em parceria com uma das mais consolidadas usinas de açúcar e álcool, a Usina São Martinho S.A. com sede localizada em Pradópolis.

A parceria apresentada foi a alternativa para alguns dos assentados, o que resultou na aceitação do projeto por 77 famílias. As demais, por motivos ideológicos e políticos, preferiram não aderir ao projeto, embora os números e os rendimentos aparentassem bastante atrativos. Considerando que o assentamento tem 274 famílias/lotes, sendo que apenas 77 famílias/lotes participam da parceria com a usina, surgem as seguintes indagações sobre as 197 famílias que não participam da parceria: como estas 197 famílias produzem e sobrevivem? Sobrevivem somente com o que é produzido no lote da família ou complementam a renda com trabalho assalariado? Para quem trabalham? Como acontece a relação trabalho e educação no Assentamento Guarani? Quais são as principais atividades produtivas realizadas pelos assentados? Onde os assentados trabalham? Nas próprias terras ou para terceiros? Qual é o nível de escolaridade dos assentados? Que tipo de formação técnica os assentados receberam? Como foram adquiridos os conhecimentos técnicos utilizados pelos assentados na produção própria?

Se o objetivo principal da reforma agrária é a desaproprio do latifúndio improdutivo visando a justiça social, quais são as implicações desta nova situação dos assentamentos diante do agronegócio? Este é um ideal que se origina especificamente dos trabalhadores ou  um ideal pequeno burguês instaurado na consciência dos trabalhadores

como forma de ascensão econômica? Seria essa uma forma de substituir o papel do governo na assistência aos assentados? Essas são apenas algumas das muitas indagações possíveis de se fazer nesse trabalho.

O objetivo geral da pesquisa é analisar a relação trabalho e educação no assentamento Guarani, visando compreender de que forma o trabalhador se apropria do conhecimento para sua produção e como o conhecimento pautado pela agroindústria interfere no trabalho que o mesmo desenvolve.

Os objetivos específicos visam identificar, analisar e compreender os seguintes aspectos:

1. Identificar as atividades produtivas realizadas pelos assentados e verificar quais e como foram adquiridos os conhecimentos técnicos utilizados na produção própria, e como este conhecimento educa o sujeito, bem como o nível de escolaridade dos mesmos.
2. Investigar como as famílias produzem e sobrevivem, tanto aquelas que desenvolvem projeto vinculado à agroindústria quanto as demais.
3. Entender as implicações da parceria entre assentado e agroindústria para a reforma agrária.

Dessa maneira, busca-se compreender a realidade vivida no assentamento e, assim, perceber a contradição existente em todo esse processo, analisando através das categorias de trabalho e educação, assimilando a relação entre ambas e observando como tais categorias se apresentam no contexto atual, considerando o seu desenvolvimento histórico.

O procedimento metodológico desta pesquisa parte do pressuposto de que as ideias e o pensamento são reflexos da realidade e das leis dos processos que acontecem exteriormente à consciência, os quais não dependem do pensamento, por ter suas próprias leis. A pesquisa utiliza o método de análise do materialismo histórico, por considerar que este é o procedimento que analisa a realidade concreta, buscando mostrar as especificidades do objeto em questão, entendendo a realidade na sua totalidade.

Assim, nesta pesquisa parte-se do pressuposto que o acesso aos meios de produção para o trabalhador não são suficientes para sua produção, pois o conhecimento também se torna determinante para este processo.

A pesquisa de campo foi realizada no Assentamento Guarani, localizado nos municípios de Pradópolis e Guatapará na região de Ribeirão Preto, interior do estado de São Paulo. O universo da pesquisa é composto de 274 famílias assentadas que compõem o Assentamento Guarani, sendo que 77 Famílias participam do contrato de parceria do

assentamento com a usina de cana de açúcar. Logo, as demais 197 famílias não participam da parceria. Para compor a amostra da pesquisa foi selecionado, de forma aleatória, dez por cento do universo da pesquisa. Como instrumento de coleta de dados utiliza-se um questionário estruturado. (Apêndice 1)

O trabalho está dividido em três capítulos: o primeiro traz uma contextualização das categorias propostas, caracterizando o trabalho e a educação no campo, buscando entender suas origens e fundamentos e as transformações ocorridas no mundo do trabalho e educação. O segundo capítulo traz a discussão da luta pela terra, bem como a contextualização do assentamento mostrando as atividades realizadas pelos assentados, a formação e o conhecimento técnico dos mesmos. E, por fim, no terceiro capítulo traz a discussão da relação entre trabalho e educação no Assentamento Guarani, discutindo aspectos socioeconômicos e políticos das famílias pesquisadas, bem como as atividades realizadas no assentamento e assim entender como se dá a relação de parceria e em que isso implica na realidade dos sujeitos, trazendo assim uma resposta ao objetivo central do trabalho, que é analisar a relação entre trabalho e educação, direcionando o olhar para o contexto histórico e a conjuntura política, econômica e sociocultural em que os assentados estão envolvidos.

## 1. A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CAMPO

O presente capítulo aborda a relação entre Trabalho e Educação no Campo, com o objetivo de compreender suas origens, fundamentos e determinantes, apresentando alguns pontos importantes que ajudam na compreensão da totalidade dessas categorias. De modo algum a pretensão consiste em esgotar a temática ou apresentar um panorama completo, devido à extensa e vasta literatura que existe sobre o tema. Desta maneira, optou-se por apresentar aspectos fundamentais para melhor compreensão desta relação. Basicamente o intuito deste capítulo é trazer uma breve contextualização das categorias propostas para compreender a polissemia que as envolvem. Mais especificamente, a pesquisa traz um panorama a respeito das origens do próprio homem, mostrando como ele se constituiu e como se deu sua relação com o trabalho e a educação. Considerando que a origem do homem se dá no trabalho, logo este é um ato educativo porque o homem precisa aprender. Portanto, coincide a existência entre trabalho e educação.

Outro aspecto importante para esse capítulo é a reflexão sobre alguns aspectos que surgiram no decorrer da história como meio para legitimar e manter relações de poder. Pode-se dizer que a criação do Estado- comitê que rege interesses de um determinado grupo- e também no decorrer das transformações sociais a escolarização se tornou um mecanismo de caráter excludente, visto que a quantidade de vagas disponíveis é inferior ao número de trabalhadores que buscam esta vaga. Desta maneira, a escolaridade formal passa a ser exigência para o desempenho do trabalho assalariado, criando a imagem de que o desemprego está estritamente relacionado à falta de qualificação formal e não à falta de oferecimento de vagas de empregos formais.

Sendo assim, este capítulo pretende compreender como se dá a relação entre trabalho e educação na atual conjuntura, voltando o olhar para a educação no campo. O que fica evidente é a necessidade de uma educação que se dê de modo diferenciado, considerando as especificidades do sujeito. Contudo, essa educação deve prever o acesso ao conhecimento universal acumulado pela humanidade. Independente do espaço físico que o sujeito se encontra, a educação não deve ser fragmentada. Então, na perspectiva desta pesquisa, faz-se necessário também compreender um pouco da história da educação no campo, visto que não é fator de menor importância na compreensão desta totalidade.



## 1.1 A relação entre trabalho e educação

Trabalho e educação coincidem com a existência humana, estando estreitamente ligadas à origem do homem, pois o ato de produzir (trabalho) para sua própria existência é o que constitui o homem enquanto ser humano, diferentemente dos animais que se adaptam a natureza, o homem adapta a natureza a si. O trabalho torna-se atividade central para o homem na medida em que é preciso transformar a natureza para que possa produzir seu sustento e suprir suas necessidades imediatas (SAVIANI, 2007). Desta maneira, a existência humana está condicionada ao trabalho, visto que é ele que caracteriza o ser humano como tal. Tal afirmação vai ao encontro do que propõe Lombardi,

[...] isso significa que o homem não nasce pronto, mas tem de tornar-se homem. Ele forma-se homem. [...] Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (LOMBARDI, 2011, p. 103).

O ser humano se educava nos processos necessários para a sobrevivência humana à medida que os conhecimentos sobre caça, pesca, cultivo, colheita, entre outros, eram transmitidos de uma geração a outra. Uns ensinavam aos outros; os homens trabalhavam em comum, não havendo a divisão de classes, e neste processo de trabalho, lidando com a natureza, eles também se educavam e educavam as novas gerações, pois os filhos acompanhavam os pais no trabalho, adquirindo, assim, os conhecimentos pelas atividades desenvolvidas. Ou seja, o trabalho era uma atividade comunitária, bem como os processos educativos que o envolviam.

As comunidades primitivas produziam de modo coletivo, pelo qual todos produziam e desfrutavam deste trabalho. Tanto os meios de produção quanto o produto do trabalho pertenciam a toda a comunidade e a produção era em baixa escala. Neste momento, enquanto as forças produtivas ainda não sofriam um grande desenvolvimento, produzia-se apenas para o consumo, sem produção de excedentes. Todos trabalhavam de igual maneira, não havendo a exploração de uns sobre os outros e não caracterizando, assim, uma divisão de classe e uma relação entre exploradores e explorados.

Com o passar do tempo e com as novas descobertas, as forças produtivas sofreram um processo de desenvolvimento, bem como as habilidades humanas. Este percurso da humanidade fez com que se percebesse a possibilidade do homem se fixar na terra. Dessa maneira, o conhecimento sobre a produção foi sendo cada vez mais desenvolvido,

culminando na criação de ferramentas agrícolas e na domesticação de animais. Esses foram os fatores que contribuíram para o desenvolvimento das forças produtivas. Dessa forma, o homem deixou de ser nômade, fixando-se num espaço.

Engels (2002) traz este processo de fixação do homem, subdividindo em três épocas: Estado Selvagem, Barbárie e Civilização.

Na época denominada Estado Selvagem, temos a divisão em três fases crescentes: fase inferior, fase média e fase superior. A primeira fase mencionada corresponde ao período em que os homens viviam nos bosques e se alimentavam, principalmente, dos frutos, das raízes e nozes. Engels (2002) destaca que “o principal progresso desse período é a formação da linguagem articulada.” (p. 27).

Na fase média, o homem começou a se alimentar de peixe e a utilizar o fogo. Por conta da inclusão desse novo alimento, o homem passou a observar o curso de rios e costas marítimas. Já com a utilização do fogo, a alimentação sofreu mudanças, pois a carne passou a ser cozida.

Na terceira e última fase desta época, temos a fase superior, que se iniciou com a invenção do arco e da flecha e também, a alimentação de carne de animais passou a ser uma alimentação regular, tornando a atividade de caça um costume. Neste período já se encontravam “alguns indícios de residência fixa em aldeias e certa habilidade na produção de meios de subsistência, vasos e utensílios de madeira, o tecido a mão (sem tear) com fibras de cortiça, cestos de cortiça” [...] (ENGELS, 2002, p. 29). Desta fase, o autor destaca que o arco e a flecha foram as armas decisivas para este período, porque com a utilização desses instrumentos, o homem conseguia seu alimento e defendia-se de animais selvagens, propiciando a sobrevivência do homem na selva.

Pode-se perceber que, nesses períodos, a instrumentalização foi essencial, pois ela possibilitou o fim do nomadismo.

Na época denominada Barbárie, temos também a subdivisão em três fases como na época mencionada acima. Dessa época, a fase inferior, inicia-se com a *introdução da cerâmica*, já neste período, a característica mais relevante é a domesticação de animais e o cultivo de plantas. Contudo, a partir deste momento, o desenvolvimento da humanidade passa a se dar de forma diferente no mundo antigo (continente oriental) e na América (continente ocidental). Esta diferença se dá pelas condições materiais de cada continente, uma vez que no oriente havia quase todos os animais domesticáveis e cereais para cultivo, enquanto no ocidente, apenas a Lhama no hemisfério sul e como cereal somente o milho.

Na fase média, destaca-se a domesticação de animais, o cultivo de hortaliças utilizando a irrigação e as construções utilizando pedras.

Ainda segundo Engels (2002), a fase superior teve várias mudanças, como a fundição de ferro. Com o uso desse metal, puderam-se aperfeiçoar os instrumentos de trabalho, que se tornaram ainda mais desenvolvidos, propiciando o cultivo da terra em larga escala. Nesta fase, outro fato relevante foi a invenção da escrita, bem como seu uso em registros literários. A alimentação sofreu significativa mudança: surgiu o arado puxado por animais, invenção que possibilitou o cultivo da terra de acordo com as condições locais (solo, clima, umidade, entre outros). Inicia-se a criação de áreas cultiváveis e pastagens para a criação de animais.

Esses avanços resultaram no aumento significativo da população, pois aumentaram a produção de alimentos, conseqüentemente as pessoas passaram a se alimentar melhor e, com isso, as condições de vida melhoraram.

Quando o homem passou a considerar a terra como principal meio de produção e resolveu fixar-se nela, surgiu então a divisão de classes. Um pequeno grupo de homens se apropriou da terra enquanto a maioria ficou sem. Neste sentido, Saviani (1994) reforça que “A medida em que ele se fixa na terra, que então era considerada o principal meio de produção, surge a propriedade privada. A apropriação privada da terra divide os homens em classes. (p. 02)” O fato de uma parte dos homens se apropriarem da terra fez com que eles pudessem sobreviver sem trabalhar, já que eram os donos do meio principal de produção. Dessa maneira, os que não eram donos das terras deveriam trabalhar para manter a si próprios e ao proprietário da terra. Por conta desse monopólio da terra, a sociedade passou a produzir além do necessário para sua sobrevivência, em outras palavras, um homem deve produzir a sua sobrevivência e a de mais um, dois, ou mais. O desenvolvimento das forças produtivas fez com que alguns trabalhassem e outros se apropriassem deste trabalho. Aqui está a origem da propriedade privada que dividiu os homens em duas classes: os que possuíam terra e os que não possuíam.

Com este percurso da sociedade, os que agora eram proprietários, devido a essa nova organização dos meios de produção e da base econômica, aos poucos, sentiram a necessidade de legitimar este processo para que, assim, continuassem com o direito da apropriação do trabalho e o produto do trabalho dos chamados trabalhadores. Neste momento surgiu o Estado como um meio de manter as relações de exploração de forma legítima, sendo um instrumento a serviço da classe que dominava o poder (ENGELS,

2002). A partir deste momento as ações passaram a ser voltadas principalmente a favor dos interesses deste grupo de proprietários, não se atendo aos interesses daqueles que realizavam o trabalho.

Para Engels (2002), com o surgimento dessa nova instituição denominada Estado,

[...] a riqueza passa a ser valorizada e respeitada como bem supremo e as antigas instituições da gens são pervertidas para justificar-se a aquisição de riquezas pelo roubo e pela violência, faltava apenas uma coisa: uma instituição que não só assegurasse as novas riquezas individuais contra as tradições comunistas da constituição gentílica, que não só consagrasse a propriedade privada, antes tão pouco estimada, e fizesse dessa consagração santificadora o objeto mais elevado da comunidade humana, mas também imprimisse o selo geral do reconhecimento da sociedade às novas formas de aquisição da propriedade, que se desenvolviam umas sobre as outras – a acumulação, portanto, cada vez mais acelerada, das riquezas-; uma instituição que, em uma palavra, não só perpetuasse a nascente divisão da sociedade em classes, mas também o direito de a classe possuidora explorar a não-possuidora e o domínio da primeira sobre a segunda. (p. 112)

A criação da instituição Estado ocorreu como meio de legitimar os interesses econômicos de um grupo, embora carregue a ideia de uma instituição neutra, sabe-se que o Estado não age desta forma, uma vez que legaliza interesses de grupos dirigentes e proprietários, já que foi criado com a finalidade de manter sua posição, sendo, então, um comitê que rege assuntos de interesses desse grupo.

Nesse contexto, a educação reproduzia a dualidade estrutural, pois de um lado existe uma classe que é dona dos meios de produção e que desenvolvia um sistema educacional para atender os seus próprios objetivos, enquanto na outra face temos uma classe que vendia sua força de trabalho para sobreviver de forma implícita e que tinha pouco conhecimento sobre educação. Desta maneira, os que possuíam a terra não precisavam trabalhar para produzir sua subsistência, já que eram os donos dos meios de produção e utilizavam a escola como um instrumento de controle e dominação na medida em que ofereciam uma educação reduzida para um grupo e uma educação integral para outro.

Escola, em grego, significa lugar do ócio. Por extensão, seria o lugar em que as pessoas ociosas teriam seu espaço, ou seja, os proprietários de terra. Estes tinham uma educação diferenciada, enquanto a educação da grande maioria era o próprio trabalho. Contudo, para a elite dominante dos meios de produção, a educação era voltada para as

áreas do conhecimento que proporcionavam a legitimação dos meios de relações de dominação, como política e filosofia (SAVIANI, 1994).

Durante a Idade Média, ocupar o ócio com estudos tinha a conotação de não precisar trabalhar para suprir as necessidades da existência, o que foi entendido, nesse período, como “ocupar o ócio com dignidade” (SAVIANI, 1994). Eram atividades consideradas nobres, como exercícios físicos ligados às atividades guerreiras, dentre outras. Dessa maneira, a educação escolar ainda ocupava segundo plano. Neste período, o trabalho era entendido com um viés pejorativo, uma tarefa desprezível e considerado também como um rebaixamento moral.

Atualmente, trabalho e educação muito se confundem com salário e escola. Kuenzer (1991) questiona esta compreensão, pois o processo de produção e reprodução do conhecimento se dá no interior das relações sociais e não no espaço escolar. O ponto de partida do conhecimento se dá na relação do homem com a natureza, na medida em que o homem a transforma em função de suas necessidades. Desta maneira, “o processo de produção do saber, portanto, é social e historicamente determinado, resultado das múltiplas relações sociais que os homens estabelecem na sua prática produtiva.” (KUENZER, 1991, p. 21).

Considerando tal afirmação, o conhecimento é uma construção social adquirida nas relações de trabalho para a sobrevivência do homem, tornando, assim, um instrumento intelectual para a manutenção da vida. Nesta perspectiva, Kuenzer (1991) aponta a escola como responsável pela distribuição deste conhecimento. A autora questiona para quem este conhecimento é distribuído e afirma que a distribuição dele é desigual. Podemos evidenciar isto claramente através dos rumos que a escola tomou desde o início do século XX, por exemplo, o ensino propedêutico *versus* ensino profissionalizante.

O conhecimento que possibilita o domínio da natureza em função das necessidades humanas propicia que alguns tenham o domínio dos meios de produção, cabendo aos outros apenas desempenhar o trabalho produtivo já que o saber é precário para grande parte que não tem o domínio dos meios de produção. Desta maneira a autora pontua que:

A classe trabalhadora, por sua vez, mesmo que participe do processo de produção do conhecimento através de sua prática cotidiana, fica em desvantagem a partir do momento em que, historicamente, não tem tido acesso aos instrumentos teórico-metodológicos que lhe permitiriam a sistematização de um saber articulado ao seu projeto hegemônico. (KUENZER, 1991, p. 22)

A educação por muito tempo vem sendo dada em função do trabalho para grande parte da população. O ato de produzir para sobreviver, transformar a natureza, é um processo educativo que diferencia o homem dos outros animais. No decorrer do tempo, o trabalho passou por diversas transformações no modo de execução.

## **1.2 Trabalho e educação no modo de produção capitalista**

Considerando as mudanças que foram ocorrendo devido às transições do comunismo primitivo, escravismo, feudalismo e capitalismo, nos quais os meios de produção foram passando por transformações, notou-se que a educação também foi assumindo outras faces. Diante disso, a educação se dá a partir da organização do trabalho, de como se organiza as relações de produção, visto que a educação visa à formação para inserção neste mercado. A sociedade capitalista é marcada pela dualidade estrutural que compõe a divisão do trabalho. Esta divisão do trabalho é o que podemos chamar de trabalho intelectual e trabalho manual.

A educação entrou neste campo preparando os homens para atuarem em setores com posições hierárquicas diferentes. A escola nos moldes capitalistas de produção, formulada em torno das relações de trabalho, possui uma dicotomia; de um lado temos uma escola que forma para o trabalho manual, ou seja, para o ensino mais profissionalizante, de outro lado, temos uma escola que forma para o trabalho intelectual. Vale ressaltar que esta escola dual que está posta possui uma característica bem marcante do público atendido, de acordo com Kuenzer (1991), a educação articulada ao trabalho tem sua finalidade bem específica que é atender os pobres e marginalizados para que atuem nos sistemas produtivos nos níveis mais baixos das hierarquias ocupacionais.

Neste sentido Lombardi (2011) nos afirma que:

A educação é um campo da atividade e os profissionais da educação não construíram esse campo segundo ideias próprias, mas em conformidade com condições materiais e objetivas, que correspondem às forças produtivas e relações de produção adequadas aos diferentes modos e organizações da produção, historicamente construídas pelos homens e particularmente consolidadas nas mais diferentes formações sociais. (p. 102)

A Revolução Industrial também foi uma revolução educacional. O único meio para o trabalhador sobreviver é vender sua força de trabalho, isso ao longo do tempo foi se

aprimorando, pois o trabalho oferecido exige certo conhecimento e, com isso, a educação na Revolução Industrial foi dada a partir da máquina (SAVIANI, 2007). A educação do trabalhador foi centrada no trabalho e deixou de ser voltada para uma formação humana, centrando-se em um viés mais técnico, a fim de preparar o ser humano para um ato de repetição, ou seja, um trabalho meramente mecânico.

Isso transformou a organização das classes sociais. Com o advento da Revolução Industrial, a máquina ocupou um papel significativo de “materialização das funções intelectuais do processo produtivo”, (SAVIANI, 2007, p. 157), a escola é que, agora, generaliza as funções intelectuais da sociedade, é a escola que difunde o conhecimento. Havendo a necessidade de organizar o sistema educacional em cada nação e a composição da chamada escola básica. Portanto, pode-se concluir que a Revolução Industrial culminou, também, numa chamada Revolução Educacional, uma vez que era necessário que o trabalhador tivesse um mínimo de conhecimento formalizado para lidar com a nova situação do trabalho.

Esta visão sobre a educação como um meio de potencializar o trabalho criou uma forte mecanização do ensino. A educação oferecida é voltada principalmente para desempenhar as funções do trabalho manual (SAVIANI, 2007). Isso criou um divisor educacional mais evidente; de um lado escolas que formam os trabalhadores para desempenharem principalmente funções nas quais não participam de decisões, uma formação que limita ao desempenho do trabalho manual, de outro, escolas que formam principalmente as elites, como conhecimentos fundamentados e consistentes, o que proporciona maior domínio para serem os representantes da sociedade e ocuparem cargos e funções de maiores prestígios e reconhecimento social. O domínio de fundamentos teóricos, conhecimento crítico e histórico de todo o conhecimento produzido pela humanidade possibilita ou não a atuação em diferentes setores da sociedade.

A educação como elemento essencial na existência humana assume diversas faces diante do capital. Se observarmos mais atentamente desde o princípio a divisão social do trabalho, por exemplo, na manufatura, perceberemos certa fragmentação, que com o desenvolvimento tecnológico veio e continua acirrando cada vez mais a fragmentação da educação. Isso torna a educação um elemento extremamente técnico, no qual é preciso apenas um mero conhecimento para desempenhar uma função, que não corresponde com o total do trabalho final.

Com a divisão do trabalho, no qual o trabalhador pode desempenhar diferentes funções, as quais são diferenciadas pelo salário, exigem-se diferentes níveis de formação; assim, o trabalho cria uma divisão entre o trabalho qualificado e o não qualificado, separando, assim, o trabalho intelectual do trabalho manual. De modo geral, temos na sociedade capitalista a educação voltada para o trabalho.

Na sociedade capitalista a educação está atrelada principalmente à escola, que é uma instituição que legitima o saber, que certifica e torna apto ou não o sujeito. Basicamente nesta sociedade a escola se impõe como elemento de desigualdade devido suas condições de acesso que não se dão no mesmo patamar de igualdade para todos.

A escola como agente educacional passa a ser um instrumento importante para a manutenção das condições de explorados e exploradores, o que coloca os homens em antagonismo. Da mesma forma este antagonismo percorre a escola, pois se necessitam de escolas diferenciadas para ambas as classes (SAVIANI, 1994). Esta contradição permeia a escola desde as origens da sociedade capitalista, mas de forma subentendida.

Segundo Saviani (1994), os teóricos da economia política perceberam que a instrução escolar estava ligada às tendências modernizadoras voltadas para o desenvolvimento e compreenderam também que a instrução para os trabalhadores era importante, porém, somente para inseri-los na sociedade e no processo produtivo, adequando-os aos interesses da vida moderna. Mas tudo deveria ser feito sem se ultrapassar um limite mínimo. Ultrapassar esse mínimo quer dizer que o trabalhador passa a ter consciência que também é dono dos meios de produção na medida em que dominam este processo e adquire a consciência da sua importância no processo produtivo. Dessa maneira,

A sociedade capitalista é baseada na propriedade privada dos meios de produção. Se os meios de produção são propriedade privada, isto significa que são exclusivos da classe dominante, da burguesia, dos capitalistas. Se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção. (SAVIANI, 1994, p. 09)

Desta forma, trabalho e educação se caracterizam a partir de uma contradição. Para o trabalhador desempenhar alguma atividade é preciso do conhecimento, sem o saber o homem também não produz. Então, é oferecido o mínimo possível para que o trabalhador não tome consciência desse processo de dominação e não queira se rebelar.



Neste processo de produção, para controlar este problema de domínio e apropriação do conhecimento, surge o processo que conhecemos como Taylorismo, que consiste basicamente na forma parcelada do trabalho. O conhecimento conjunto é parte dos dirigentes, cada trabalhador domina apenas parte do trabalho que opera no processo de produção. Então, houve uma fragmentação no processo de produção de um utensílio, e o trabalho passa a ser parcelado. Segundo Saviani,

É dessa forma que se contorna a contradição. O trabalhador domina algum tipo de saber, mas não aquele saber que é força produtiva, porque a produção moderna coletivizou o trabalho e isso implica em conhecimento do conjunto do processo, conhecimento esse que é privativo dos grupos dirigentes. Cada trabalhador só domina aquela parcela que ele opera no processo de produção coletiva. (SAVIANI, 1994, p. 10)

Com as transformações do modo de produção capitalista, a dualidade estrutural da sociedade passa a exigir um novo trabalhador, que se adapte ao mercado de trabalho. Esta adaptação se dá por meio da escola. De acordo com Kuenzer (2004), o modelo taylorista/fordista fragmenta o trabalho pedagógico deixando mais explícita a dualidade da escola e divide o currículo de forma isolada, sem possibilitar a discussão do trabalho pedagógico na sua totalidade,

O trabalho pedagógico, assim fragmentado, respondeu e continua respondendo, ao longo dos anos, às demandas de disciplinamento do mundo do trabalho capitalista organizado e gerido segundo os princípios do taylorismo/fordismo, em três dimensões: técnica, política e comportamental. (KUENZER, 2004, p. 85)

A prática do trabalho posta nestes moldes vai acentuando cada vez mais a divisão do trabalho intelectual e trabalho instrumental. Já o toyotismo vai apresentar uma mudança significativa. Se no taylorismo/fordismo a educação é fragmentada, o foco é o desempenho de uma única função, no toyotismo os cursos especializados saem de cena, dando espaço para uma escolarização ampliada para todos os trabalhadores e após esta formação geral se dá a formação profissional (KUENZER, 2007). As transformações no sistema produtivo ocasionaram mudanças expressivas. Segundo Nascimento (2009), “O novo contexto de produção passou a valorizar o trabalhador com formação geral e com capacidades e habilidades para desenvolver diversas tarefas e autonomia para tomar decisões durante o processo de produção (flexibilidade).” (p. 170)

Desta maneira, o trabalhador com uma formação básica pode se qualificar para funções específicas mais facilmente, além do exercício da função que ele desempenha ser

um fator formativo, a facilidade para novas adaptações se dá na formação a curto prazo, pode-se chamar de formação meramente mecânica.

Segundo Kuenzer (2007)

O que há de novo nesta concepção é que a produção e o consumo na acumulação flexível passam a demandar uma relação com o conhecimento sistematizado, ou seja, de natureza teórica, mediada pelo domínio de competências cognitivas complexas, com destaque para as competências comunicativas e para o domínio da lógica formal, que não era demandada pelo taylorismo/fordismo, cuja concepção de conhecimento fundava-se na dimensão tácita: resolver situações pouco complexas por meio de ações aprendidas através da experiência. (p. 1160)

De acordo com Nascimento (2009), a necessidade acelerada de um novo trabalhador com habilidades flexíveis permitiu a ampliação da exploração do trabalhador e as condições do trabalho se tornaram cada vez mais precárias, aumentando a terceirização do trabalho e diminuindo assim o salário dos trabalhadores. Para as empresas, ocasionou altos rendimentos e acarretou o enfraquecimento das lutas trabalhistas e desemprego “estrutural”

[...] devido à rápida destruição e reconstrução de habilidades, redução dos salários e retrocesso no poder sindical nos países centrais e periféricos. Contribui, também, para a elevação do nível de desemprego a distribuição geográfica da produção, em escala mundial, tendo como condição básica o custo reduzido da mão-de-obra, que tem criado pólos especializados e tem cortado o número de empregos. (NASCIMENTO 2009, p.170)

Com a formação inicial básica, o trabalhador passou a se formar tecnicamente para o mercado de trabalho no exercício da sua função, o que tornou o trabalhador mais flexível para se adaptar às necessidades do mercado. Para elucidar melhor esta questão vale ressaltar que o mundo do trabalho vem sofrendo grandes transformações desde o final do período feudal, e com a transição para o capitalismo cada vez mais acentuada, as relações sociais e políticas vão sofrendo modificações. Por exemplo, a cidade, que era subordinada ao campo, produzia apenas os artesanatos e ferramentas demandadas para a produção da agricultura. A produção destes artesanatos foi tornando cada vez mais mercantilizados estes produtos, criando mercados de trocas entre os produtores e este comércio foi gerando o acúmulo de capital, fator que possibilitou na própria produção a origem à indústria. Neste sentido, desloca-se o eixo do processo produtivo do campo para a cidade, a agricultura cede lugar para a indústria e se torna base da economia, dando origem a um novo modo de produção: capitalista burguês, ou modo de produção moderno (SAVIANI, 1994).

A formação para o trabalhador começa a passar por transformações. Como um reflexo desse processo para o desenvolvimento comercial, o trabalho passa a exigir novas habilidades e a escola é o agente que faz essa mediação.

Até o feudalismo as relações se davam de forma hereditária, tanto dos nobres quanto dos servos. O capitalismo rompeu com esta estabilização das classes, o que está ligado à noção de liberdade, em que cada um é livre para dispor de sua propriedade. O trabalhador aqui é proprietário apenas da sua força de trabalho, que vai vender mediante ao contrato com o capitalista.

Este processo de transição para o capitalismo correspondeu a um duplo e simultâneo movimento de transformação social, mudando os meios de produção, que foram convertidos em capital e a separação do trabalhador dos meios de produção, restando a ele vender sua força de trabalho para sobreviver e cuidar dos filhos (LOMBARDI, 2011). Desta forma, o trabalhador tornou-se livre para vender sua força de trabalho.

O trabalhador é livre para vender sua força de trabalho, mas esta é uma liberdade contraditória. O trabalhador, despossuído dos meios de produção, precisa de alguma forma produzir sua subsistência, ou seja, vender a força de trabalho é um fato histórico, e não natural. Esta liberdade do trabalhador é apontada por Marx (1996) com um duplo sentido: de um lado, são livres porque podem escolher para quem trabalhar, não são escravos ou servos vinculados aos meios de produção e também não são os proprietários dos meios de produção. Por outro lado, como já mencionado, o trabalhador precisa manter-se na sociedade capitalista e, para isso, vê-se obrigado a se submeter às condições de trabalho ofertadas.

A discussão sobre a liberdade contraditória do trabalhador diz respeito à construção histórica que oriunda desta transição feudalismo / capitalismo que, a partir da produção de excedentes e comercialização dele, de certa forma, impulsionava a formação do sistema capitalista. O trabalhador no período feudal já era desvinculado dos meios de existência, mas no capitalismo isso se agravou. Marx (1996) diz que isso aconteceu por conta do fim das garantias que as sociedades feudais traziam, fator que obrigava os trabalhadores a vender sua força física. Com esta afirmação, podemos constatar que esta liberdade para a venda da força de trabalho foi uma liberdade forçada, a partir do momento em que o trabalhador não teve mais para onde recorrer e, considerando suas necessidades econômicas para subsistência, viu-se obrigado a submissão deste sistema.

A Natureza não produz de um lado possuidores de dinheiro e de mercadorias e, do outro, meros possuidores das próprias forças de trabalho. Essa relação não faz parte da história natural nem tampouco é social, comum a todos os períodos históricos. Ela mesma é evidentemente o resultado de um desenvolvimento histórico anterior, o produto de muitas revoluções econômicas, da decadência de toda uma série de formações mais antigas da produção social. (MARX, 1996, p. 287)

O sistema capitalista prevê uma lógica de dependência do trabalhador e faz com que ele continue nesta condição, porém, com uma ideologia que mascara totalmente esta visão. Podemos evidenciar isso através do salário que é pago a ele. Esse valor é calculado de acordo com o tempo gasto com a produção e as necessidades básicas para que ele possa se manter, ou seja, num processo para “regular” o salário e obter mais lucro, dentro do processo chamado “mais-valia” e, ao mesmo tempo, manter a dependência do trabalhador em relação ao burguês (MARX, 1996).

Na hierarquia do trabalho, a escolarização formal do sujeito possibilita maiores salários. O grau de dificuldade na formação aumenta ou não a valorização do salário. Colocar o trabalhador num grau de dependência significa não possibilitar um crescimento intelectual e material além do que já possui. Um pedreiro dificilmente se tornará um engenheiro civil ou formará seu filho em engenharia. O salário é para que o sujeito se reproduza como tal e, da mesma forma, a educação se consolida. O sistema capitalista cria mecanismos para que o sujeito se mantenha na sua situação, seja nas hierarquias mais baixas do trabalho ou nas mais altas, porém mesmo criando mecanismos que dificultam o acesso a escolarização, esse sistema não impede.

Para o sistema capitalista, a educação foi vista como meio importante de manutenção das relações e dependência. No decorrer do período de transição do feudalismo para o capitalismo, a burguesia que se instala como classe social dominante e começa a perceber a importância da instrução para a grande massa, pois a educação sendo um dever ajudaria os sujeitos a se adaptarem ao novo modo de produção que dispõe de outra lógica, outro ideário e outros interesses.

Souza, Ferreira e Barros (2009) apontam que após a burguesia instalar-se como classe dominante, passou por várias crises oriundas da contradição que gerou este sistema. Ainda aponta que o trabalhador contava com pensadores como Marx, que instigava uma consciência de classe, mostrando a desigualdade e exploração. Os autores destacam que a classe econômica dominante, por já ter vivido uma revolução, estava ciente de como agir

para que isso não ocorresse novamente, pois no sistema feudal, a burguesia se caracterizou como uma classe revolucionária.

Enxergando a possibilidade de uma maior estabilidade no poder, a burguesia entendeu as reivindicações e as crises geradas pelas contradições deste sistema e optou-se por uma atitude menos devastadora, ou seja, elegeram uma educação que ajudasse de certa forma na pacificação do proletariado. Com isso, houve uma institucionalização da escola pública. Esta institucionalização cumpria o papel de manter a ordem estabelecida.

A construção da escola pública visava, principalmente, a instrução de acordo com a moral burguesa, que nasceu em torno da propriedade privada e relações de trabalho. O objetivo principal foi a defesa dos interesses burgueses, visto que o capital estava passando por crise e necessitava de novos mercados (LEONEL, 1994). Assim, o papel da educação foi de instrução para adaptação ao mundo burguês e não uma educação para emancipação do sujeito.

A escola pública assume então o papel de homogeneizar a sociedade, sendo ela a *chave mestra* da sociedade civil, mostrando a forma de como se portar nesta sociedade capitalista, tornando o homem um cidadão. Esta educação que molda o comportamento é propícia para o desenvolvimento burguês, “em suma, no século XVIII desenvolveu-se uma imagem nova da pedagogia moderna: laica, racional, científica, orientada para valores sociais e civis, [...]” (CAMBI, 1999, p. 329).

No Brasil, vale ressaltar alguns fatos históricos que evidenciam as mudanças nos paradigmas educacionais. No último século, a criação de escolas técnicas com formação de mão de obra específica para as necessidades do mercado consolidam uma mudança no paradigma educacional.

De acordo com Kuenzer (1991), no início do século XX, foi criado no Brasil 19 escolas de aprendizes vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e distribuídas nas capitais. Há uma ressalva de que tais escolas não estavam sendo ofertadas especificamente pela necessidade de mão de obra qualificada, pois o desenvolvimento do país, segundo a autora, estava centrado praticamente no estado de São Paulo, o que significa que a maioria das escolas estavam localizadas onde não havia tamanho desenvolvimento industrial.

Mais tarde, na década de 1940, passa a haver demanda por mão de obra qualificada. Para atingir esta demanda cria-se um ensino profissional voltado para a indústria<sup>1</sup>, no qual se destaca o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). Segundo Kuenzer (1991), a proposta curricular era apenas prática, em qualquer formação teórica e a lei Orgânica do Ensino Industrial criou uma equivalência do ensino técnico ao ensino médio, permitindo o ingresso em cursos superiores da mesma área de formação técnica. Diante disso, a autora constata que:

Até essa época, portanto, verifica-se que a educação para o trabalho é atribuição específica de um sistema federal de ensino técnico, complementado por um sistema privado de formação profissional para a indústria e para o comércio, através do SENAI e do SENAC. Ambos se desenvolvem paralelamente ao sistema regular de ensino, articulando-se a este através de um mecanismo relativo e de execução duvidosa, representado pela ‘continuidade em cursos relacionados’, só tardiamente definidos (1953). (KUENZER, 1991, p. 7)

Com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (1961) estabelece-se a equivalência entre os cursos propedêuticos e os profissionalizantes. De acordo com Kuenzer (1991), a lei (nº 4.024/61) permite que existam dois ensinos médios, ainda que equivalentes: um mais científico e outro visando a profissionalização.

Kuenzer (1991) afirma que a escola permanece classista e seletiva, visto que os cursos profissionalizantes eram ocupados em sua grande maioria pela classe trabalhadora. Poucas pessoas oriundas de classes mais privilegiadas optavam pelos cursos profissionalizantes em função de seu caráter terminal de curta duração, mas a maioria desta classe optava pelos cursos propedêuticos para prosseguimento no ensino superior. Esta situação é a mesma do início do século que previa educação para a burguesia e formação profissional para o povo.

A partir de 1964, em decorrência do golpe militar, o ensino passou por algumas transformações formais. De acordo com Kuenzer (1991), “educação” e “trabalho” não se relacionavam, estando desarticulados devido ao caráter de classe do sistema educativo.

---

<sup>1</sup> O atendimento a demanda da economia por mão-de-obra qualificada só vai surgir como preocupação objetiva na década de 40, quando a Lei Orgânica do Ensino Industrial cria as bases para a organização de um "sistema de ensino profissional para a indústria", articulando e organizando o funcionamento das escolas de aprendizes artífices(1942); é criado o SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942) e o SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946), resultantes do estímulo do Governo Federal à institucionalização de um sistema nacional de aprendizagem custeado pelas empresas para atender às suas próprias necessidades. (KUENZER, 1991, p. 7)

Neste período, a lógica corrente que governava o país considerava que o ensino não preparava para as funções produtivas, sendo um dos motivos considerados para a crise econômica do país neste momento. Para sanar este problema, surge a lei nº 5.692/71, que busca diminuir a demanda pelo ensino superior. Pode-se dizer que esta lei teve como intenção romper com a dualidade do ensino entre propedêutico e profissionalizante. Kuenzer (1991) aponta que esta estruturação da lei foi apenas no papel, pois a escola mantinha seu caráter classista. Assim, afirma a autora que coexistem vários tipos de escolas do segundo grau, porém, seus níveis de qualidade são diferenciados.

As escolas que, antes da Lei nº 5.692/71, ministravam cursos profissionalizantes de qualidade, continuam a fazê-lo, basicamente, nas áreas de ensino técnico industrial, agropecuário, comercial e de formação de professores para as primeiras séries do 1º grau. As escolas que preparavam os filhos da burguesia e da pequena burguesia para o vestibular continuam a fazê-lo usando artifícios para esconder seu caráter propedêutico sob uma falsa proposta profissionalizante. Quanto às escolas públicas de 2º grau, de modo geral em face de suas precárias condições de funcionamento, não conseguiram desempenhar funções nem propedêuticas, nem profissionalizantes, caracterizando-se por uma progressiva perda de qualidade. (KUENZER, 1991, p. 10).

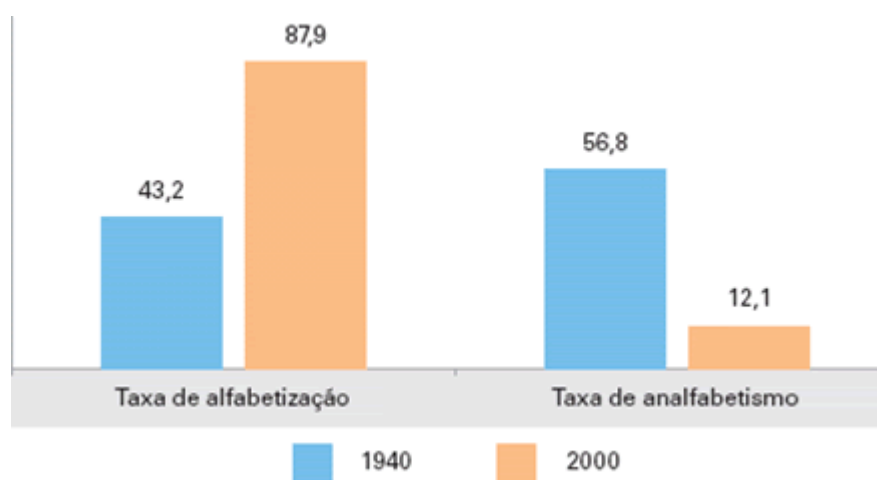
Com a modernização acelerada do país, a necessidade de mão de obra qualificada em nível médio se acentua cada vez mais. Esta situação afeta o meio rural de maneira significativa. Kuenzer (1991) nos mostra que houve uma modernização do setor primário, o que trouxe grandes impactos para a sociedade: houve um aumento dos fluxos migratórios do campo em direção às cidades, o que acentuou a pobreza nas periferias, além desta nova população passar a ser incorporada aos serviços não formais.

Podemos verificar, a partir daqui, mudanças quanto aos setores secundário e terciário. O setor secundário, agora, por conta de sua expansão relativa à mecanização e o uso de tecnologias, passa a requerer e necessitar cada vez menos de mão de obra qualificada. O setor terciário ainda é o setor que mais absorve mão de obra de nível médio, devido à burocracia que envolve (ligadas às organizações privadas e estatais), “que exigem o domínio de certas habilidades de leitura, escrita, compreensão, cálculo, desenho, os quais só a escolarização oferece” (KUENZER, 1991, p.11).

A consequência foi um grande número de trabalhadores que ficaram desapropriados da condição básica para produção de sua sobrevivência. Vender sua força de trabalho já não é atividade fácil, pois a máquina começa a substituir parte do trabalho manual e para manuseá-la é necessário certo tipo de conhecimento. De acordo com o censo demográfico

do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE 2007), na década de 1940 menos de um terço das pessoas entre 7 e 14 anos frequentavam a escola, o que significava uma grande desigualdade na concorrência para empregos que necessitam de algum conhecimento de escrita e leitura. O Censo demográfico de 2010 mostra que a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais caiu para 9,6 %. O gráfico a seguir mostra um aumento significativo da taxa de alfabetização no país no decorrer de 60 anos.

**Gráfico 1.1 - Taxa de alfabetização e analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade – BRASIL – 1940/2000**  
%



(Fonte: IBGE, Censo demográfico 1940/2000)

Com o desenvolvimento industrial, a escola é vista como máquina que impulsiona o desenvolvimento social, tornando-se elemento fundamental para o desenvolvimento econômico. Para a utilização das máquinas faz-se necessário um conhecimento mínimo dos códigos de escrita, que no período da industrialização visava apenas fornecer condições básicas para manuseio das máquinas, sendo eles: conhecimento dos códigos escritos e cálculos. Através da incorporação deste novo processo produtivo, a exigência de códigos formais torna-se cada vez mais necessária, com isso, a sociedade moderna levanta a bandeira da escola universal, gratuita, obrigatória e laica, estendendo a escolaridade básica a todos. Segundo Saviani (1994), “a sociedade contratual, baseada nas relações formais, centrada na indústria, ia trazer consigo a exigência da generalização da escola.” (p. 05)

Com o desenvolvimento tecnológico cada vez mais informatizado, a educação se torna o meio necessário para a inserção no mercado de trabalho. O conhecimento escolarizado se torna determinante para as condições de trabalho. Aprender no ofício do



trabalho já não é suficiente. De acordo com Saviani (2004) “A educação passou, pois, a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo.” (p.22)

Nesta perspectiva, a escola passou a ser enxergada como um agente que atende as necessidades correspondentes da vida na cidade e do trabalho na indústria, e a educação tornou-se estritamente ligada à escola, como se somente ocorresse educação no ambiente escolar, embora saibamos que a educação esta além do processo formal educativo. É de extrema relevância ressaltar que a educação escolar é a forma dominante na sociedade atual, já que é a representação da educação na sua forma mais desenvolvida, embora não seja a única e nem a mais importante. Neste sentido, Lombardi (2011) mostra os rumos da educação para a classe trabalhadora, pois,

Em vista dos objetivos do capital, a educação para o trabalhador não é prioridade para a burguesia. Por isso, a escolarização dos filhos de trabalhadores aparece ao longo da análise marxiana ou como uma exigência legal (no interior da regulamentação trabalhista inglesa) ou como dimensão resultante das péssimas condições de vida dos assalariados; de qualquer modo, é o resultado das lutas dos próprios trabalhadores e não uma necessidade decorrente das transformações técnicas e sociais da produção. (LOMBARDI, 2011, p. 109).

A escola, embora seja um agente que contribui para o desenvolvimento e emancipação do ser humano, pode assumir uma dupla face, podendo ser favorável para o trabalhador ou para o capitalista. Devemos considerar que sua organização se dá principalmente em torno das relações de trabalho e que a educação é dada em função dos meios de trabalho disponíveis, contribuindo para o alargamento da escola, tanto no nível horizontal, que se refere aos níveis: pré-escola, ensino médio, superior, pós-graduação etc. quanto verticalmente, aumentando o tempo de permanência do educando no ambiente escolar, podemos citar como exemplo a escola de período integral. (SAVIANI, 1994).

A questão econômica é a preocupação central da sociedade capitalista. Nesta perspectiva, a educação sempre estará voltada para os interesses da sociedade vigente que, no caso, é voltada para os interesses econômicos, para o trabalho na indústria. Assim a educação no meio rural foi colocada em segundo plano para o desenvolvimento do país.

### 1.3 Trabalho e Educação no Campo

A história do trabalho no campo no Brasil é marcada pela luta dos trabalhadores escravizados, tanto dos indígenas quanto dos povos trazidos da África e, mais tarde, pelos imigrantes. Até a segunda metade do século XIX o trabalho no Brasil era prioritariamente de mão de obra escravizada. Para potencializar o sistema capitalista, a escravidão foi abolida com o intuito de transformar os escravizados em trabalhadores livres, porém apenas com força de trabalho para vender, desprovidos totalmente dos meios de produção e de acesso a terra. Neste período, surgiu um novo campo de trabalhadores, os imigrantes europeus, nesta perspectiva, Fernandes constata que

O trabalho livre expandiu-se com a chegada do imigrante europeu. Se por um lado o antigo escravo passou a ser dono de sua força de trabalho, o imigrante europeu, camponês expulso de sua terra, era livre somente por possuir a sua força de trabalho. Se para o escravo a força de trabalho era o que conseguira, para o imigrante era o que restara. Portanto, agora, a luta pela liberdade desdobrara, igualmente, na luta pela terra. (FERNANDES, 1999 p. 02).

Os antigos senhores de escravos desenvolveram um sistema de grilagem das terras, por meio de falsificação de documentos e, assim, foram se formando os latifúndios. Os camponeses trabalhavam neste processo até que a fazenda estivesse constituída, depois eram expulsos, caso resistissem resultava em perseguição e morte. A partir deste momento, essa parcela da população não havia onde se estabelecer, pois, por onde migravam, não havia terras sem proprietários. Essa parcela da população, ao final do século XX, passou a ser conhecida como Sem-Terra (FERNANDES, 1999).

Durante o século XX podemos perceber grandes inovações no campo, principalmente voltadas para o agronegócio, como o aumento da produção, desenvolvimento de sementes modificadas e máquinas com alta tecnologia. É importante ressaltar que tais inovações nem sempre são positivas na medida em que degradam o meio ambiente e o retorno que se traz é para uma minoria, neste caso, os grandes latifundiários. O pequeno produtor, assentado, ribeirinho ou quilombola, pouco tem acesso à tecnologia mais desenvolvida. Ainda assim, com tais avanços no campo, a educação continua sendo secundária, um fator de menor importância. Os movimentos sociais organizados buscam, como forma de combate a esta questão, uma educação que valorize o campo.

Com as mudanças, tanto econômicas quanto sociais, o campo, na década de 1950 inicia um processo de modernização. Para Graziano Neto (1985) esta modernização consiste em um processo de transformação da agricultura capitalista, que ocorreu a partir das mudanças econômicas do período. Esta modernização consistiu no aumento da produtividade agrícola, devido à produção de máquinas e equipamentos que atuam em larga escala no processo produtivo e, também, devido à economia brasileira ter forte ligação com a agricultura, o governo apoiou esta modernização através de financiamentos que favoreceram os grandes produtores.

Por um lado esta modernização trouxe desenvolvimento tecnológico e o aumento da produtividade agrícola, por outro, houve grande esgotamento do solo, perda da biodiversidade, poluição, um grande endividamento dos agricultores e, por fim, uma redução da mão de obra rural. Vale ressaltar que este processo beneficiou de forma clara a elite rural, que destinava seus produtos para a exportação (GRAZIANO NETO, 1985).

Esta modernização da agricultura centrou-se em uma concentração de terras por parte de uma minoria, com a produção direcionada para exportação, o que desqualifica a produção dos pequenos produtores. De acordo com Gonçalves Neto (1997), a migração campo-cidade tornou-se crescente devido às condições precárias em que se encontravam os pequenos produtores e trabalhadores rurais. Segundo o autor:

[...]ocorre também uma reformulação na mão-de-obra restante no interior das propriedades, com eliminação dos parceiros, agregados, etc., pela disseminação do trabalho assalariado, sobretudo nas grandes propriedades, que se modernizam e se transformam em empresas. Restou às pequenas propriedades a possibilidade da subordinação ao capital industrial, a marginalização, o esfacelamento ou a venda e migração para os centros urbanos. (GONÇALVES NETO, 1997, p. 109)

Com o êxodo rural, intensificaram-se cada vez mais as lutas sociais e reivindicações. Com estes trabalhadores expulsos do campo, a alternativa foi a concentração nas cidades, sobrevivendo em péssimas condições, vítimas do desemprego e da falta de moradia.

O trabalho no campo no Brasil é marcado por conflitos. Os trabalhadores rurais começaram a se organizar de diversas maneiras, através de Associações, Sindicatos e Ligas de Camponeses como forma de oposição ao latifúndio (FERNANDES, 1999). Isso também evidencia um trabalho precário e busca de melhores condições de trabalho do pequeno camponês.

A expansão capitalista no campo possibilitou a concentração de terras pelos latifundiários. Com a industrialização da agricultura o campo de trabalho diminuiu significativamente, não possibilitando aos camponeses trabalho para sobreviverem ou terras para trabalharem, restando a migração para as cidades.

O capitalismo, no campo, teve impactos extremistas. Por um lado, trouxe a mecanização do campo e, posteriormente, industrialização, ou seja, trouxe modernização. Porém, por outro lado, ocasionou vários problemas sociais, pois essa modernização permitiu que uma minoria detivesse riquezas e a expulsão de trabalhadores. Isso permitiu um aumento do trabalho assalariado e o surgimento de uma figura: o bóia-fria (FERNANDES, 1999, p. 07).

Verifica-se através dos fatos expostos sobre os trabalhadores do campo, expulsão e consequente migração para a cidade, que um grande número de camponeses desempregados passou a viver nas periferias de grandes centros urbanos em busca de trabalho. Com o aumento da oferta de mão de obra e pouca quantidade de vagas disponíveis, a escolaridade formal foi utilizada como mecanismo de exclusão do trabalho, visto que ela determina a possibilidade de ocupação ou não da vaga de emprego disponível. Vale ressaltar que o desemprego não está relacionado à qualificação, mas, sim, a criação de vagas.

A formação para o trabalho no campo ao longo do tempo vem se dando no próprio processo de trabalho. A educação escolarizada muito pouco esteve presente para o exercício das atividades dos camponeses. Diante disso, as condições de vida no campo, em sua maioria, foram se tornando precárias em função da falta de desenvolvimento enquanto as cidades se urbanizavam e em função das indústrias, que por sua vez acabavam oferecendo melhores condições ou um rendimento, que muitas vezes o campo do pequeno agricultor não oferece.

A realidade do agronegócio está cada vez mais presente e com alternativas aparentemente interessantes para o camponês do ponto de vista imediato. Para entender melhor esta questão é importante que sejam feitas algumas considerações, passando por momentos históricos que mostram como a educação especialmente no campo veio sendo tratada no decorrer da história.

De acordo com Breitenbach (2011), na década de 1980, com o enfraquecimento e fim da Ditadura Militar, a consequente redemocratização do país demandou a elaboração de uma nova Constituição Federal, que foi decretada e promulgada em 1988. Ainda que a

constituição de 1988 não faça menção específica para o campo, prescreve que deve haver igualdade de condições para acesso e permanência nas escolas, gerando mudanças significativas. A Lei Nacional de Diretrizes e bases da Educação Nacional 9394/96 indica que:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão 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 adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

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

Embora a compreensão sobre a LDB não seja a mesma dos movimentos sociais que defendem a Educação do Campo, em termos legais, para a busca de condições, ela se torna importante. O que se busca em termos de educação rural é mais do que especialização de trabalho: é uma mudança social.

Historicamente, no Brasil, temos tentativas de educação para a fixação do homem no campo. A partir de um forte movimento migratório do campo para a cidade em busca de melhores condições de vida, iniciam-se as primeiras tentativas de consolidação de uma educação rural. De acordo com Bezerra Neto (2003), o Ruralismo Pedagógico surge com a intenção da fixação do homem do campo no campo por meio da pedagogia, no intuito de impedir ou dificultar a sua saída deste espaço. Este Ruralismo Pedagógico visava a criação de um currículo compatível com a realidade rural e que, portanto, fornecesse conhecimentos sobre agricultura, pecuária e outras atividades de seu dia-a-dia.

Concorda-se que a educação destinada ao campo não contribuiu com esta fixação e mesmo sendo considerada uma questão de extrema importância, o que determina as condições de permanência do sujeito no campo em primeira instância é sua situação econômica. (BEZERRA NETO, 2003)

Segundo Feng e Ferrante (2011), o projeto, apesar de ter permanecido até 1930, teve fracasso por conta de sua ligação com projetos de modernização do campo, o que acabou fazendo com que se imitasse o modelo urbano, desfocalizando, assim, do projeto inicial, que seria uma pedagogia baseada na realidade do campo. Embora o Brasil seja um país com origem agrária, a educação dos trabalhadores do campo nunca foi prioridade. O campo sempre foi assimilado como o lugar de atraso ao qual se destinou uma educação urbana e precária.

Diante das necessidades do campo, da falta de acesso ao conhecimento sistematizado, das opressões e das desigualdades frente ao desenvolvimento urbano que vai crescendo cada vez mais, os movimentos sociais do campo também começam a pensar uma educação específica, que atenda às necessidades do homem do campo. Nesta perspectiva surge a Educação do Campo como uma educação emancipadora que se constitui a partir de uma contradição de classe e é feita pelos sujeitos do campo e para os sujeitos do campo junto com os movimentos sociais<sup>2</sup>. É extremamente importante que o Projeto Político Pedagógico esteja em conformidade com a realidade local e as especificidades do campo e que as pessoas estejam inseridas, participando de fato nas decisões e discussões da escola. Isto contribuirá tanto para a escola quanto para comunidade. Segundo Molina e Jesus (2004),

A educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com os sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele. (p. 18)

A discussão sobre a educação do campo surge na década de 1990. De acordo com Caldart (2005), este projeto de educação se dá a partir da contradição de classes no campo e se materializa através das mobilizações sociais em função de políticas públicas por uma educação do campo. Desta maneira, a Educação do Campo se constitui no próprio ambiente do sujeito e é pensada a partir da sua realidade, valorizando sua cultura e considerando suas necessidades. Assim, esta educação se configura como educação dos sujeitos do campo e não para os sujeitos do campo, educando a partir da realidade concreta.

A escola do campo é uma escola pensada especificamente para a realidade do campo, que desenvolve um projeto específico para o seu contexto e que o seu projeto estimule a permanência do homem do campo no campo.

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo, a identidade das escolas é definida:

---

<sup>2</sup> Estes lutam reivindicando e abrindo espaço para que de fato se efetive esta educação. A luta se dá pela pré-escola, ensino fundamental, médio e superior.

(...) pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Art. 2º, parágrafo único CNE/CEB, 2002).

Portanto, a Escola do Campo é aquela que atende aos alunos do campo, e que os conteúdos e o Projeto Político Pedagógico levem em conta as especificidades camponesas. Arroyo (2012) afirma que no campo o trabalho, a vida e a educação são ocultados e pensados como irrelevantes.

Por décadas as tensões no campo estão postas, os movimentos sociais se afirmam como sujeitos políticos e de políticas trazendo a centralidade da terra, do trabalho, da educação, porém foi difícil encontrar análises relevantes nas pesquisas educacionais sobre trabalho e educação no campo. O que revela as formas de ocultamento ou de classificação, hierarquização dos objetos e dos sujeitos considerados relevantes. Sem dúvida que a relação entre trabalho e educação tem merecido relevância nas análises, não tanto a relação entre a especificidade do trabalho no campo, na agricultura camponesa e a educação do campo. (p. 82)

A Educação do Campo, segundo Arroyo (2012), assume algumas perspectivas diferentes que segue rumo a uma transformação; um destes aspectos considera a educação do campo como uma educação compensatória. Esses movimentos, segundo o autor, seriam maneiras de se tentar compensar as carências para povos do campo.

De acordo com os estudos de Rezende Pinto et al (2006), a Educação no Campo é uma educação bastante precária ainda e com índices baixos de aprendizagem. As condições de funcionamento das escolas, a rotatividade de professores e a falta de formação específica são fatores que contribuem para a má qualidade do ensino. Os autores também apontam questões como a dificuldade de locomoção para as escolas do campo, salários mais baixos e menores qualificações destes professores, além de classes multisseriadas ainda ser prática comum nas escolas do meio rural.

Dadas estas condições de educação, temos ainda parte da população camponesa que frequenta escolas urbanas que pouco tratam questões relacionadas ao campo. A educação para o campo, além de não ser dada como prioridade, é vista principalmente como assistencialismo, tanto que, no Brasil, o foco do ensino voltado para o campo é voltado para o campo do agronegócio.

Costa (2007) ao dissertar sobre a educação profissional para o campo aponta que houve condicionantes políticos e econômicos, como as relações de trabalho, que contribuíram para que esta modalidade de ensino emergisse mais tarde, comparando aos países do chamado primeiro mundo. Diante disso, a autora destaca que:

No Brasil, sob tais relações de trabalho, não se configurava uma demanda social pela qualificação, mesmo porque o estágio de desenvolvimento tecnológico das práticas agrícolas se encontrava na fase da *plantation*, caracterizada pela monocultura, pela propriedade latifundiária e pela dependência da exportação. (p. 68)

De acordo com as notas históricas da autora, a educação profissional no campo tem seus primeiros cursos de agricultura em nível superior no ano de 1814 e ressalta que até a abolição da escravidão o trabalho agrícola era atividade de escravos e posteriormente dos imigrantes europeus.

A legislação para educação profissional no campo se dá através da resolução 4 de 3 de dezembro de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, a qual visa uma formação técnica, contemplando entre outras áreas, a agricultura. Em 2002 a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, institui Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.

A formação para o trabalhador do campo encontra-se em um estágio ainda bastante precário. Se observarmos, algumas instituições técnicas de ensino, por exemplo, o Centro Paula Souza, oferecem cursos de Açúcar e Alcool, Agroindústria, Agronegócio, Agroecologia, Agricultura, Avicultura, Cafeicultura, dentre outros, porém, em sua maioria são cursos voltados para as necessidades das grandes empresas, são cursos que formam o trabalhador para a indústria. Observando a apresentação dos cursos, a previsão de trabalho para o aluno que se forma se resume a empresas de produção, agroindústrias e instituições de pesquisas e não para o desenvolvimento de pequenas propriedades rurais.

A formação voltada para o trabalho no campo, como forma de aperfeiçoamento ou formação específica para agricultura familiar, encontra-se precário. Muitos cursos oferecidos para formação profissional rural são destinados aos camponeses, porém, o foco deste trabalho é na agroindústria. Por exemplo, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) <sup>3</sup> oferece um curso denominado Colheita Manual da Cana-de-Açúcar, que é

---

<sup>3</sup> Apesar das Leis Orgânicas desde a década de 1940 preverem a criação do sistema de ensino profissional para a indústria, comércio e agricultura, foram criados apenas o SENAI e o SENAC, sendo que o SENAR foi criado somente em 1991. Tendo por objetivo administrar a formação profissional rural, o SENAR é uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos, administrada pela Confederação da Agricultura e Pecuária do



atividade demandada da grande indústria. Temos também o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) que tem por objetivo ampliar a oferta de curso para educação profissional e tecnológica e oferece curso de Agricultor Orgânico. Vale ressaltar que os cursos para formação do trabalho no campo em geral estão voltados para o trabalho da agroindústria e não para o pequeno produtor ou para agricultura familiar.

Diante da precarização da formação qualificada, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) incluiu na sua pauta de reivindicações, como uma das principais demandas dos trabalhadores, a educação do campo, através do fortalecimento do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). No documento oficial de pautas de reivindicações consta o pedido de uma educação através da pedagogia da alternância e participação de organizações e movimentos sociais, além de pedido de ampliação dos recursos do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (CONTAG, 2013).

Mesmo com as mudanças que vem ocorrendo no mundo do trabalho e da educação, o trabalhador do campo fica sempre a margem de tais mudanças. Com os avanços tecnológicos, que demandam outros tipos de conhecimento, poucos são pensados em como se dará essa distribuição para o camponês que sobrevive da terra, do seu próprio trabalho. Novas técnicas, produtos para potencializar a produção, novas ferramentas, tecnologia etc. fazem parte do cotidiano no campo, mas ao campo do grande latifundiário, do produtor capitalista. O pequeno camponês, o trabalhador assentado muito pouco ou quase nada vivencia ou acessa essa nova tecnologia para o trabalho.

As condições para o camponês se tornam cada vez mais difíceis. Todo o sistema ao seu entorno, se dá praticamente em função dos grandes produtores. Muitas vezes o que acontece é o arrendamento ou a venda da propriedade.

---

Brasil - CNA, com Administrações Regionais em todos os Estados da Federação, às quais cabem, por legado constitucional, implantar, organizar, administrar e executar, em todo território nacional, a Formação Profissional Rural e a Promoção Social, não só dos trabalhadores e pequenos produtores rurais, mas também dos seus familiares. No Estado de São Paulo, o SENAR foi acolhido pela estrutura sindical já implantada, que passou a ser parceira no desenvolvimento das ações e atividades de caráter educativo e de desenvolvimento social. Juntaram-se ainda as parcerias firmadas com a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de São Paulo, Prefeituras Municipais, Universidades de Ensino e demais órgãos e entidades constituídos. (NASCIMENTO, 2009, p. 204)

## 2. A LUTA PELA TERRA

Este capítulo tem como objetivo apresentar aspectos fundamentais da luta pela terra no Brasil, para uma melhor compreensão deste processo no âmbito das contradições do capitalismo e entendimento de como surgiram os grupos que lutam contra as desigualdades, na busca de justiça social.

Para compreender o processo de luta pela terra no Brasil, faz-se importante discutir como a reforma agrária é vista no país e de que forma é conduzida. Há divergências na compreensão sobre esta questão, pois a reforma agrária não se resume a mera distribuição de terras. Financiamentos, assistência técnica, escoamento de produtos são questões relativas a efetivação de fato da reforma agrária.

Quando falamos de campo ou camponês, não podemos ter uma visão homogênea destes. Ribeirinhos, assentados, quilombolas, pequenos produtores se constituem na sociedade com objetivos diversos, nem sempre próximos. Mesmo tratando-se de assentamentos, as realidades são bem diversificadas. Assentamentos que possuem a presença de movimento social diferem totalmente de movimentos organizados por sindicatos. Embora em ambos existam pontos que agreguem interesses, isso não é determinante para a direção que cada um segue. O Assentamento Guarani se insere na categoria de assentamentos sem a presença de movimentos sociais e grupos dirigentes.

Dada as condições do capitalismo, os assentamentos se constituem a partir de um movimento de contradição no processo de luta pela terra, com a finalidade de afirmar a função social da terra, para trabalhar e produzir sua existência. Quando o assentamento se constitui, após a desapropriação das terras para fins de reforma agrária, os conflitos mudam, gerando contradições com os interesses iniciais. Nas condições impostas, a submissão ao capital é inevitável. O trabalho do camponês, queira ou não, está submetido aos interesses capitalistas, seja por meio de financiamentos ou mesmo na comercialização dos produtos.

Assim, busca-se entender este processo e de forma mais específica a luta pela terra no Assentamento Guarani, que são marcadas pelas injustiças sociais e a necessidade de sobrevivência.

## 2.1 A luta pela terra no Brasil

O processo de luta pela terra é uma questão histórica. No Brasil, podemos perceber claramente isso desde a chegada dos portugueses. Historicamente, a posse da terra consolidou as relações de poder e isso se dá na medida em que a terra é considerada o principal meio de produção, o que acarreta uma desigualdade cada vez mais acentuada. Por um lado, temos os ex - escravizados, e por outro, os imigrantes europeus, ambos com a necessidade de trabalho para produzir sua existência. Nesse movimento de contradição da sociedade, em que uns possuem os meios de produção enquanto os outros apenas força de trabalho, começam os conflitos fundiários, ou seja, a luta pela terra.

Até o ano de 1822 o Brasil se constituía como colônia de Portugal, com seu fim datado em 7 de setembro de 1822, iniciando o período monárquico até 1889, quando foi proclamada a República do Brasil. Vale destacar que a dominação monárquica do período colonial no Brasil trouxe para o país grandes níveis de desigualdade, como o massacre e extermínio dos povos indígenas, a escravidão do povo negro trazido da África e a exploração das riquezas naturais que eram levadas para a Europa.

Em 1850 foi decretada a primeira Lei de Terras, permitindo a propriedade privada da terra desde que se fosse pago determinado valor à Coroa Portuguesa, aumentando, então, a disputa pela propriedade. Isso estruturou significativamente as bases do sistema capitalista, conforme disposto na Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850, Art. 1º: “Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra.”

Em 1888 foi decretada a Lei Áurea, que impedia o trabalho escravo. Contudo, não foi prevista a inserção desse trabalhador na sociedade. Estes povos, escravizados até aquele momento, quando libertos não tinham para onde ir, o que fazer e como se sustentar, ficando à margem da sociedade, sem direitos políticos e muito menos condições para comprar a propriedade da terra, visto que são desprovidos dos meios de produção, tendo apenas a força de trabalho para dispor. Neste sentido Martins (2000) constata que

O fim da legalidade da escravidão no Brasil não foi fundamentalmente resultado de uma luta dos escravos e sim de uma luta das classes dominantes, sobretudo dos chamados liberais exaltados, para que os grandes proprietários de terra fossem, eles sim, libertados do ônus econômico e das irracionalidades econômicas do cativo. (p. 102).

Ainda, segundo o autor, apesar de haver grupos que lutavam contra a escravidão, eles eram isolados, sem se configurar como algo coletivo e de maior alcance. A promulgação da Lei Áurea, embora tenha libertado os escravos, ocorreu no contexto de um governo conservador, que era composto, entre outros, por grandes latifundiários. Portanto, não houve grandes reformulações da estrutura agrária.

Os conflitos sociais da luta pela terra só se agravaram. No Brasil, os primeiros a enfrentarem esta luta foram os índios, e logo após os negros africanos escravizados. Este último grupo deu origem aos quilombos, como comunidades de resistência contra a escravidão. Além da luta dos índios e dos negros, Oliveira (1994) destaca que “Canudos, Contestado, Trombas e Formoso fazem parte da história da luta pela terra e pela liberdade do campo no país”. (p. 17) Segundo o mesmo autor, estes processos foram dando origem aos movimentos sociais do campo e também reivindicando melhores condições de trabalho para os camponeses.

Segundo Martinez (1987) as origens do problema agrário no Brasil se dá a partir do Nordeste pela falta de uma reforma agrária regional.

Uma reforma agrária regional teria resolvido o problema de milhares de famílias, sem terra e sem trabalho, resolvendo também muitos problemas econômicos e sociais do Nordeste, que se empobrecia com o deslocamento do eixo econômico para os Estados do Sul. Mas a solução preferida foi o massacre puro e simples de toda aquela população. (MARTINEZ, 1987, p. 10).

A migração da população nordestina para o norte, litoral e sul não resolveu o problema, pois ela continuava atingida pela miséria e desemprego. Na região sul<sup>4</sup>, até o fim da Segunda Guerra Mundial, o trabalho no campo se dava principalmente através do arrendamento e meeiros, os quais pagavam com dinheiro ou parte da produção. Já com o fim da Segunda Guerra, começa-se o trabalho temporário, o qual não prevê um emprego fixo nem moradia, tornando-os boias-frias. (MARTINEZ, 1987).

Martinez (1987) afirma que o processo de industrialização no Brasil provocou a migração das pessoas do campo, diminuindo significativamente a população camponesa e consequentemente aumentando a concentração nos centros urbanos, gerando um índice elevado de desempregados nas periferias.

A partir de 1920, ocorreram fatos de grande importância no processo de luta pela terra tanto no Brasil como no mundo. Segundo Martinez (1987)

---

<sup>4</sup> Martinez (1987) descreve a região sul com os seguintes estados: São Paulo, Minas Gerais e Paraná.

[...] Do plano externo vinham as repercussões da implantação da NEP (Nova Política Econômica) na União Soviética, a partir de 1922, quando uma reforma agrária distribuiu terras a milhões de camponeses, assegurando a consolidação da revolução bolchevique liderada por Lênin. Esta distribuição de terras seria anulada, alguns anos mais tarde, a partir de 1928 e na década de trinta, através de um programa de coletivização da terra e da produção agrícola na URSS. Mas enquanto durou o modelo baseado na repartição das terras entre milhões de camponeses, com extraordinários aumentos nos níveis de produção, ele serviu para inspirar reivindicações idênticas no mundo inteiro. Igualmente repercutiram em muitos lugares as revoluções camponesas e as várias reformas agrárias ocorridas no México. [...] No Plano interno deu-se a criação do Partido Comunista, em 1922, que sempre teve no seu programa o objetivo da reforma agrária segundo o modelo leninista da NEP. Essa questão foi incluída formalmente no programa do PC por ocasião do seu III Congresso realizado em 1928, sob a palavra de ordem “a terra para os que nela trabalham”. (p. 12-13)

Após a Primeira Guerra e com a industrialização no país, recebendo capital estrangeiro, a questão da terra não foi tratada como um direito à propriedade e sequer foi posto em dúvida os direitos e poderes da classe dominante. Martinez (1987) destaca que apenas militantes do anarquismo e do comunismo questionavam esta situação, pois a terra tinha dono e não se questionava em que circunstâncias essa propriedade fora oficializada.

A massa trabalhadora do campo e das cidades, que constituía a maioria esmagadora da população, que não tinha voz ativa em coisa nenhuma e só era livre para fazer o que lhe mandassem. Assim era o trabalho nas fábricas, na roça, nos currais eleitorais, no recrutamento para o serviço militar, etc. (MARTINEZ, 1987, p. 18).

O direito à propriedade não era cogitado pelos trabalhadores, visto que a maioria era constituída por ex-escravos, imigrantes europeus, refugiados e pobres em geral que buscava apenas uma forma de garantir sua subsistência.

Com a entrada de capital estrangeiro e exploração de matéria prima, uma das grandes vantagens para estes capitalistas foi a mão-de-obra barata em grande escala e a ausência de leis que garantissem os direitos dos trabalhadores. De acordo com Martinez (1987), “os primeiros beneficiados por alguns poucos e elementares direitos trabalhistas foram os trabalhadores urbanos. Mesmo assim de maneira muito lenta e gradual, a partir do fim da década de 1920 e nas décadas de 1930 e 1940.” (p. 19)

Martinez (1987) afirma que, a partir da década de 1930, a sociedade passou a se constituir de forma diferente. Agricultores, pecuaristas, industriais e banqueiros não se configuravam como setores diferentes, não havendo uma distinção entre ambos devido à

aplicação de capital em vários setores. Um mesmo proprietário passava a ter negócios em vários setores.

## **2.2 A luta pela terra e a reforma agrária**

Para chegar ao processo de luta pela terra que temos hoje, denominado Reforma Agrária, vale destacar que historicamente vieram acontecendo lutas e reivindicações e que por volta de 1950, os movimentos sociais camponeses começaram a se organizar. Na década de 1960, surgem as Comunidades Eclesiais de Base, que também contribuem para a análise e debate da questão agrária.

No período do regime militar, como forma de controle da questão do campo, o Governo criou em 1970 o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) a partir da fusão do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA). Com o início da ditadura em 1964, os movimentos sociais sofreram fortes repressões, contudo, mesmo enfrentando este período repressivo, nos anos entre 1979 e 1985 o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) se consolidou como um movimento de luta e resistência à exclusão dos trabalhadores rurais.

Os desdobramentos das lutas populares, tanto no campo quanto na cidade, deram origem ao Partido dos Trabalhadores (PT) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT), ambos lutando em favor dos direitos e interesses dos trabalhadores (FERNANDES, 2003)

Segundo Martins (2000), a motivação de reivindicação pela reforma agrária era voltada para a solução de injustiças sociais e não um problema maior que consiste em uma mudança estrutural do país por redistribuição de terras de forma justa. O autor assinala que por parte da esquerda havia propostas de reforma agrária não muito definidas, de um lado apontando para o conservadorismo, de outro uma proposta radical. De acordo com Martins (2000) “A Igreja estava preocupada com a questão social do campo, mais do que com a questão agrária, em posição oposta à do Partido Comunista e por oposição a ele.” (p. 103).

Deste modo, fica evidente o fracionamento de classes, ou seja, o processo de luta pela terra neste contexto passa a ser uma disputa de poder. O foco da luta pela terra, da reforma agrária em si, fica para segundo plano.

Martins (2000) nos traz a ideia de que a reforma agrária teve oportunidades de se concretizar de fato, porém a alternativa tomada para esta concretização sempre desviou deste foco, que consiste em resolver os problemas da questão agrária de fato. O agravante neste processo é que se consideram como assentados todas as pessoas credenciadas para receber um título de uso da terra, entendendo que houve uma reforma agrária quando na verdade consiste apenas em uma medida paliativa que deixa o sujeito dos assentamentos em péssimas condições, tanto físicas quanto econômicas e morais. Isso resulta apenas em números (estatística) para o governo e acaba não realizando uma política fundiária consistente, ou seja, foram concedidos muitos títulos, mas pouca terra. Muitos trabalhadores que já moravam nas terras receberam o título, foi apenas legalizado.

É fato que, por volta dos anos 1950 até a contemporaneidade, grande parte dos pequenos agricultores e, mais recentemente, também os assentados vivem em condições de precariedade, marcados pela miséria, falta de incentivos à pequena agricultura, sem acesso à escola e saúde pública de qualidade. As péssimas condições de trabalho no campo tem sido um dos principais fatores que desmotivam a permanência do homem do campo no campo. Magalhães [et al.] (2005) mostra que em 1950, 64% da população vivia no campo e no ano 2000 este número cai para 18,8. As péssimas condições de habitação, a precariedade de alimentos aliadas a falta de trabalho e salário são questões determinantes para esta migração campo/cidade.

Os dados do censo demográfico de 2010 do IBGE mostram que o número de pessoas no campo continua diminuindo, porém em ritmo menor. Se acompanharmos a tabela do censo demográfico de 2010 sobre a situação de domicílio da população do período de 1960 a 2010, teremos uma queda da população no campo a partir da década de 1980 e, conseqüentemente, o aumento nos centros urbanos. Verifica-se neste censo que entre as décadas de 1960 para 1970 houve um aumento da população camponesa, registrando mais de dois milhões e seiscentos mil pessoas no campo. Contudo, verifica-se ainda que nos anos seguintes inicia-se uma queda dessa população. De 1970 para 1980, temos uma queda de mais de dois milhões e quatrocentos mil pessoas. O censo de 1980 para 1991 registra que mais de três milhões de pessoas deixaram o campo nesta década. De 1991 para 2000, esse número é ainda maior, passando de quatro milhões e duzentas mil pessoas. Já no ano de 2010, o número de pessoas que deixa o campo é de mais de dois milhões, totalizando aproximadamente trinta milhões de pessoas no campo.

Podemos atribuir este aumento do êxodo rural de 1970 para 1980 e décadas seguintes à mecanização da agricultura que, conseqüentemente, diminuiu a necessidade de mão de obra no campo no país, fazendo com que esta população migrasse para as cidades em busca de outras oportunidades de emprego.

As péssimas condições de trabalho no campo neste período trouxeram o entendimento de que o problema do campo estava voltado para a falta de uma regulamentação do trabalho. “Dessa visão do problema rural resultou, antes do golpe de 1964, uma aliança parlamentar entre a esquerda, os trabalhistas e o que se poderia definir como liberais e nacionalistas para viabilizar a lei de regulamentação das relações de trabalho.” (MARTINS, 2000, p. 104). Esta regulamentação resultou no Estatuto do Trabalhador Rural no ano de 1962 e, como consequência, este estatuto enfraqueceu a luta que se tinha pela reforma agrária. Temos então, dois grupos neste período, de um lado, um que luta pela terra, e de outro lado, os que lutam por salário e direitos trabalhistas. Esta divisão de certo modo enfraquece a luta dos trabalhadores rurais.

Muitas greves de trabalhadores boias-frias ocorreram no país na década de 1980 como “[...] na zona da mata pernambucana e paraibana e no interior de São Paulo, Triângulo Mineiro, sul de Goiás, norte do Paraná e Mato Grosso[...].” (OLIVEIRA, 1994, p. 75). No interior do Estado de São Paulo, devido às péssimas condições de trabalho dos cortadores de cana-de-açúcar também ocorrem conflitos, conforme Oliveira (1994) nos afirma:

[...] A greve de Guariba, em 1984, revelou ao país uma realidade atravessada pela violência [...] Violência dos usineiros e industriais do suco de laranja, que explorando ao extremo os trabalhadores pagam-lhes “salários de fome”. Violência do Estado que assiste impassível à exploração e a agrava taxando os trabalhadores com impostos elevados, contas de água e luz altas. A violência das manifestações de 84 foi uma reação a essa exploração cotidiana. (p. 75)

Com esta mobilização dos trabalhadores, os movimentos sociais e sindicais vêm ganhando força e mobilizando ocupações de terras improdutivas, buscando uma melhor distribuição das mesmas. Os movimentos passam a organizar trabalhadores, realizando reuniões a fim de explicar o que é a reforma agrária e defender a ideia da possibilidade de conquista do seu pedaço de terra, para que possa sobreviver sem vender sua força de trabalho.

Muitos dos trabalhadores envolvidos neste processo de luta pela terra vieram de bairros periféricos, subúrbios e favelas. Pode-se dizer que são vítimas das péssimas



condições de vida, desprovidos das condições básicas de saúde, educação e trabalho, que são tidos como itens básicos de sobrevivência. Devido à falta de acesso a escolarização, e por falta de qualificação mínima, muitas vezes esses trabalhadores são excluídos do mercado de trabalho.

Estes trabalhadores que agora lutam pela terra têm suas origens agrárias, em sua maioria, são filhos e netos de camponeses expulsos do campo em décadas anteriores que foram se constituir nas periferias dos centros urbanos. Como a oferta de mão de obra é maior que a demanda por empregados, grande parte dessa população, sem emprego e sem terra para trabalhar, vêm como alternativa a ocupação de novas terras.

Diante dos vários conflitos enfrentados na luta pela terra e como maneira de sanar as injustiças sociais vividas na contradição da sociedade capitalista surgem os acampamentos e assentamentos como:

[...] novas formas de luta de quem já lutou ou de quem resolveu lutar pelo direito à terra livre e ao trabalho liberto. A terra que permite aos trabalhadores – donos do tempo que o capital roubou e construtores do território coletivo que o espaço do capital não conseguiu reter à bala ou por pressão – reporem-se /reproduzem-se, no seio do território da reprodução geral capitalista. (OLIVEIRA, 1994, p. 18)

Os assentamentos tornaram-se uma perspectiva de futuro para os camponeses, trabalhadores rurais e boias-frias. De acordo com Oliveira (1994), durante uma década (1950-1960) as Ligas Camponesas<sup>5</sup> foram organizadas em várias partes do país, porém, com o golpe militar de 1964 a repressão recai sobre estas organizações. Foi durante este período que a luta pela terra no Brasil ganhou uma dimensão nacional: as ligas camponesas organizavam as lutas dos camponeses contra o latifúndio, proporcionando assim uma grande visibilidade.

Uma das bandeiras do movimento militar de 64, foi a extirpação do movimento das Ligas Camponesas e a liquidação do processo de reforma agrária deflagrada no início do ano de 1964 pelo então presidente João Goulart. O movimento militar promoveu verdadeira “caçada” às lideranças das Ligas Camponesas e não tardou que as estatísticas passassem a registrar a morte ou o “desaparecimento” dessas lideranças. Entretanto, enganaram-se aqueles que pensavam acabar com a injustiça na distribuição da terra no país através da repressão. (OLIVEIRA, 1994, p. 31)

---

<sup>5</sup> A origem da expressão “Ligas Camponesas” esta relacionada ao movimento de organização de horticultores da região de Recife pelo Partido Comunista do Brasil (PCB), durante seu curto período de legalidade na década de 40. Esse movimento decorreu do fato de, na época, os sindicatos rurais serem inconstitucionais. (OLIVEIRA, 1994, p. 26)

No contexto das reivindicações e da luta por melhores condições para os trabalhadores, no ano de 1982 começa a surgir no estado do Rio Grande do Sul a organização que mais tarde se consolida como Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), liderado por João Pedro Stédile. (BRANFORD; ROCHA, 2004)

De acordo com Branford e Rocha (2004), antes mesmo da década 1960, os trabalhadores rurais já vinham se mobilizando em função da luta pela terra. Questões como o enfrentamento do desenvolvimento industrial e o encarecimento de alimentos devido ao grande número de propriedades improdutivas contribuíram para este processo de luta e impulsionaram a criação dos movimentos sociais.

Neste contexto de reivindicações, no final da década de 1950, Branford e Rocha (2004) afirmam que no Estado do Rio Grande do Sul havia aproximadamente 270 mil famílias que buscavam sobrevivência através do acesso a terra. Considerando este processo de luta pela terra, o governador Leonel Brizola, na década de 1960, desapropriou alguns latifúndios em função da reforma agrária para estas famílias. Com o golpe militar, em março de 1964, o programa foi extinto e aconteceram os despejos das famílias.

Embora, entre 1979 e 1984, os trabalhadores rurais já se articulassem em torno da questão de luta pela terra, a consolidação do MST se dá no ano de 1984, em uma reunião no município de Cascavel, no interior do Estado do Paraná. O MST surge em uma época ainda conturbada no Brasil, num momento em que o país se livrava de um regime aplicado por um golpe marcado por censura, repressão e muito conflito, sendo o conflito da luta pela terra apenas mais um neste contexto. Com o retorno das lutas pela terra de forma articulada, principalmente na região sul do país, surge o MST, através da organização e mobilização de um grupo de trabalhadores que se concretizou em uma reunião histórica:

De 21 a 24 de janeiro de 1984, um grupo de quase cem trabalhadores sem terra – ou, simplesmente, sem-terra, como eram chamados cada vez com maior frequência – realizou uma reunião histórica em Cascavel, cidade no oeste do Estado do Paraná, para configurar a nova organização, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. (BRANFORD, ROCHA, 2004 p. 40)

Após a ditadura, na década de 1980, os movimento sociais voltaram a se organizar em torno de seus objetivos, a fim de combater as desigualdades sociais e garantir uma melhor distribuição das terras improdutivas, buscando assim, a promoção da justiça social. Na segunda metade da década de 1980, o MST começa a se expandir para as demais regiões brasileiras, até então sua atuação estava centrada na região sul do país. Oliveira

(1994) destaca algumas lutas que foram se formando neste período e que estavam em evidência no processo de luta pela terra: “luta das nações indígenas, dos posseiros, dos peões, dos camponeses subordinados, dos desapropriados nas grandes obras do Estado, dos “Brasiguaios”, dos Sem Terra, e a luta dos trabalhadores bóias-frias.” (OLIVEIRA, 1994, p. 55)

Oliveira (1994) considera que neste momento existia uma forte necessidade de reforma agrária. Uma reforma que ampliasse a produção de alimentos e também como uma forma de contenção da migração campo/cidade.

Em 1988, com a nova Constituição Federal, mesmo com a aprovação da reforma agrária ainda era necessária a criação de uma lei complementar, que se deu apenas em 1993. Ainda com a criação da nova lei, a desapropriação das terras ainda era impedida pelos ruralistas. Segundo Bezerra Neto (1998), no processo constituinte de 1987/88, o MST se contrapôs a bancada ruralista, defendendo as conquistas e avanços sociais que a União Democrática Ruralista (UDR) buscava impedir.

Neste processo de redemocratização do Brasil, o MST vai se caracterizando como movimento social de massa de caráter popular que se consolida a partir das ocupações e das lutas pela implementação de uma reforma agrária.

Aos poucos, o MST vai ampliando sua estrutura, criando escolas e cooperativas, dando ênfase para educação como processo formativo. Com o objetivo de melhor distribuição e comercialização dos produtos dos assentamentos, “A partir de 1992, o MST criou a Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (CONCRAB), buscando englobar todas as cooperativas formadas em assentamentos surgidos a partir da luta pela Reforma Agrária. (BEZERRA NETO, 1998, p. 24)

A luta pela terra não é questão apenas do MST, visto que existem outros movimentos e organizações sindicais que atuam nesta luta também. A Federação dos Empregados Rurais e Assalariados do Estado de São Paulo (FERAESP) também realiza uma luta significativa no Estado de São Paulo, sendo responsável por várias ocupações, como no caso do Assentamento Guarani.

### 2.3 A luta pela terra no Assentamento Guarani

O Brasil é um dos países com maior extensão territorial<sup>6</sup> e também é um dos países que têm um alto índice de desigualdade social.

Apesar de ser um país rico em recursos naturais e com um PIB (Produto Interno Bruto) figurando sempre entre os 10 maiores do mundo, o Brasil é um país extremamente injusto no que diz respeito à distribuição de seus recursos entre a população. Um país rico; porém, com muitas pessoas pobres, devido ao fenômeno da desigualdade social, que é elevado. Pesquisadores da área social e econômica atribuem essa elevada desigualdade social no Brasil a um contexto histórico, que culminou numa crescente evolução do quadro no país. Mesmo sendo uma nação de dimensões continentais e riquíssima em recursos naturais, o Brasil desponta uma triste contradição, de estar sempre entre os dez países do mundo com o PIB mais alto e, por outro lado, estar sempre entre os 10 países com maiores índices de disparidade social<sup>7</sup>. (Desigualdade Social, 2013)

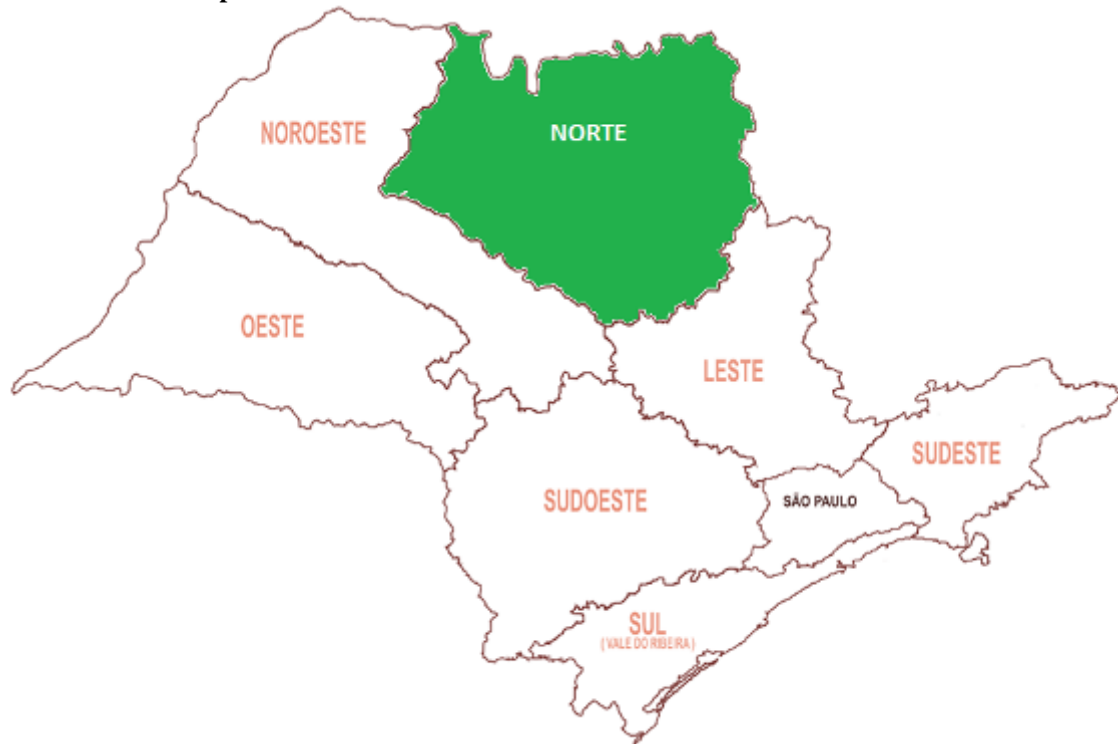
Essas desigualdades sociais e históricas têm gerado a necessidade de reivindicação da população por justiça social. Dentre elas temos a luta pela terra, e o caso do assentamento Guarani se insere neste contexto.

O assentamento Guarani está localizado nas terras da antiga Fazenda Horto Florestal Guarani, pertencente à Ferrovia Paulista S.A. (FEPASA), que está localizada entre os municípios de Pradópolis e Guataporã, na região de Ribeirão Preto, interior do Estado de São Paulo. A área possui uma extensão de 4.190,22 hectares (1.731,49 alqueires paulista), no qual eram produzidos eucalipto e criação de gado nelore.

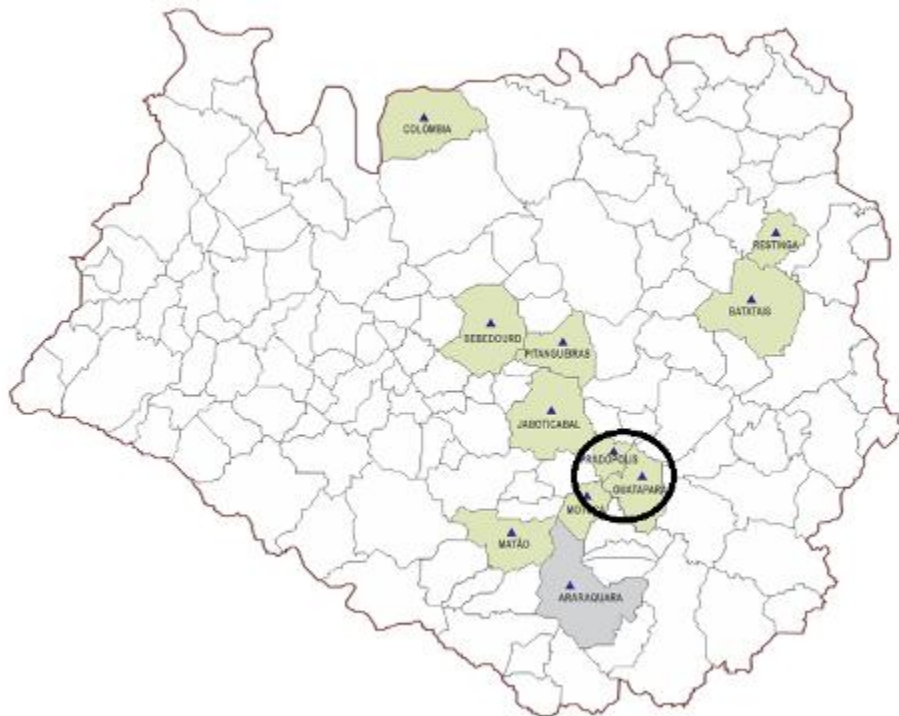
---

<sup>6</sup> De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o Brasil é o quinto maior país do mundo em área territorial, com extensão de 8.515.767,049 quilômetros quadrados (km<sup>2</sup>).

<sup>7</sup> Fonte: [http://desigualdade-social.info/mos/view/Desigualdade\\_Social/index.html](http://desigualdade-social.info/mos/view/Desigualdade_Social/index.html)

**Mapa 2.1 - Estado de São Paulo**

Fonte: ITESP, 2013 (<http://www.itesp.sp.gov.br/itesp/mapa.aspx>)

**Mapa 2.2 - Região Norte do Estado de São Paulo**

Fonte: ITESP, 2013 (<http://www.itesp.sp.gov.br/itesp/mapa.aspx>)

A fazenda está localizada em uma região com forte presença do agronegócio, onde atualmente acontece a principal feira de tecnologia agrícola do país, conhecida como *AgriShow*, na cidade de Ribeirão Preto, que recebe o título de Capital Nacional do Agronegócio. A região está cercada por extensas plantações de cana-de-açúcar, da qual vale destacar a Usina São Martinho S.A, considerada uma das maiores produtoras de açúcar e álcool do mundo.

A ocupação das terras na fazenda se deu num processo longo. Inicialmente, na década de 1980, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) já tentava ocupar estas terras, mas sem conseguir conquistar o objetivo da luta. Não foi possível obter maiores esclarecimentos sobre os motivos que inviabilizaram a ocupação nesta época.

De acordo com entrevista realizada com alguns moradores que fizeram parte da comissão organizadora do acampamento, a ocupação das terras da Fazenda Horto Florestal Guarani aconteceu de fato no dia 22 de agosto de 1992, quando o Sindicato dos empregados Rurais e Assalariados do Estado de São Paulo (FERAESP) mobilizou aproximadamente 750 famílias (a maioria das cidades de Campinas, Cosmópolis e Artur Nogueira), que trabalhavam nas fazendas da região como boias-frias, pedreiro, servente na construção civil, empregadas domésticas e outros trabalhos informais. Muitas destas famílias moravam nas periferias das cidades. Essas famílias compunham a massa de trabalhadores rurais que percorriam as fazendas da região em busca de trabalho para garantir a sobrevivência. Grande parte das famílias estava vivendo em condições bastante precárias nas periferias urbanas inclusive a desqualificação profissional diante dos trabalhos industriais contribuiu para isso. Famílias com origem camponesa, desprovido de terra, sem condições de aprimoramento profissional eram obrigadas a se submeterem ao trabalho do corte de cana com um ganho relativamente baixo. Quando surge a oportunidade de viver do seu próprio trabalho, a luta pela terra se torna uma esperança viável para se livrar da exploração do capital.

### **2.3.1 O Acampamento**

Durante o processo de ocupação, os acampados se organizavam em grupos para manter a segurança e a sobrevivência, sendo que uma das formas de manter-se seguros

contra a repressão da polícia até dar início às negociações para fins de desapropriação da fazenda foi a organização em guaritas nas entradas do acampamento controlando entradas e saídas das pessoas.

O acampamento sofreu várias ameaças de despejo, deixando todos muito apreensivos, porém uma decisão coletiva foi resistir a qualquer tipo de repressão. A comissão organizadora do acampamento agia no intuito de não haver tumulto ou violência. Embora a decisão coletiva tenha optado pela resistência antes que houvesse qualquer confronto, ocorreram negociações via judicial que garantiram a estadia dessas famílias.

Após todo esse processo de muita luta, ocorreram muitos alarmes falsos sobre despejos. Houve ocupações pacíficas no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Como argumento para que se concretizasse a posse pela terra, em algumas reuniões, foi sugerido que os acampados derrubassem todo o eucalipto. De encontro a esta questão, estava a polícia ambiental que proibia tal ato. Então, a derrubada dos eucaliptos se deu aos poucos para que não houvesse o risco de serem presos. Fato que veio a ocorrer com alguns acampados.

Durante o período de acampamento, as pessoas se organizavam coletivamente em setores, dos quais os principais eram o setor da saúde, educação e convivência. As outras instâncias eram divididas em grupos cada qual com um representante, que se reuniam para tomar decisões e manter todo o acampamento informado.

Contando com toda essa organização e força de vontade, enquanto acampados, começaram a preparar terras para plantação coletiva ao lado da lagoa que estava o acampamento. Vale ressaltar que neste pedaço de terras cultivado, por estar próximo a lagoa, a plantação de eucaliptos estava um pouco distante, o que caracterizava esta terra mais fértil que o restante da fazenda. O trabalho coletivo proporcionou resultados positivos, visto que para esta primeira plantação, os acampados juntaram recursos próprios para aquisição de sementes e algumas ferramentas manuais, além do trabalho ocorrer de maneira totalmente manual, através do revezamento e mutirões.

O resultado do trabalho em grupo possibilitou e instigou ainda mais a vontade e a determinação da busca pela terra. Os alimentos produzidos foram de ótima qualidade, resultando na exposição para a TV local.

Neste período a educação foi uma das questões de grande importância e considerada como uma das principais prioridades pelo grupo. Então, buscaram assistência escolar no município mais próximo.

A Prefeitura Municipal de Pradópolis contrária à intenção das famílias acampadas resolveu negar o acesso das crianças do acampamento nas escolas municipais urbanas, burlando a Constituição Federal de 1988 que diz no artigo 205:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”

Diante da educação negada e após recorrer a diversas instituições com a finalidade de garantir o básico da educação para os filhos dos acampados, já que não tinham previsão de quanto tempo duraria esta situação, o setor de Educação se organizou e conseguiu o apoio da Prefeitura do Município de Guariba, o qual disponibilizou alguns professores. Para a realização do ensino foi construído um espaço de pau-a-pique na área do acampamento, onde eram realizadas as aulas.

Após dois anos nesta situação, sem o atendimento das reivindicações de vagas nas escolas municipais de Pradópolis, as famílias acampadas realizaram uma ocupação na prefeitura, que resultou na aceitação dos alunos nas escolas. Mesmo o município de Guariba disponibilizando professores, não era suficiente, pois não tinha como montar uma escola de ensino médio e muitas crianças e adolescentes estavam neste grau escolar. Contudo, mesmo com a aceitação dos alunos pelas escolas de Pradópolis, os problemas referentes à educação não estavam totalmente resolvidos. A locomoção dos alunos para a cidade era uma questão difícil de resolver, pois durante aproximadamente três anos os estudantes se locomoviam para as escolas de bicicleta, carroça, cavalo e, quando podiam, alguns de carro. Este período foi determinante para a evasão escolar que afetou principalmente os adolescentes do ensino médio. A dificuldade para se manter na escola era superior a vontade de permanecer nela. Dessa maneira, muitos optaram por deixar de estudar por não terem disposição para frequentar uma escola distante e ainda ajudar os pais no acampamento.

Neste período, além da escola, foram feitas algumas construções comunitárias, com o intuito de garantir o mínimo de lazer, como a praça denominada Praça Chico Mendes, que era o local onde eram realizadas as reuniões, que ficou conhecida como a área comunitária dos acampados. Atualmente, estes espaços não existem mais.

No ano de 1994, ainda em período de acampamento, os grupos resolveram fazer a divisão da terra por conta própria, calculando aproximadamente 11 hectares para cada família e realizando um sorteio para a ocupação dos lotes. Este fato proporcionou certo



conforto, pois os acampados já poderiam iniciar com recursos próprios o cultivo da sua parte de terras. Contudo, esta divisão foi caminhando para uma individualidade cada vez mais constante no acampamento e, com o passar dos meses, as dificuldades financeiras foram ficando cada vez mais intensas, restando apenas a alternativa de vender o eucalipto ilegalmente, fato que ocasionou a prisão de alguns membros do acampamento por tal ato.

Antes desta pré-divisão dos lotes, o acampamento era reunido em um espaço próximo a lagoa, local em que tinham acesso a água e realizavam plantações comunitárias. Já com a divisão do lote e devido à grande extensão de terras da fazenda, as famílias ficaram mais longe da área comunitária, local em que se localizava também a escola. Com isso, alguns alunos tinham que caminhar em torno de 15 quilômetros para chegar ao ambiente escolar e na área comunitária. Em meio às dificuldades para garantir a subsistência das famílias, a escola deixou de ser prioridade naquele momento.

O que as famílias não previam com a pré-divisão dos lotes eram as dificuldades para preparar as terras. A fazenda possuía eucalipto, que além da dificuldade de derrubar, faltavam ferramentas adequadas e, após a derrubada, era preciso tratar o solo, o que foi uma questão determinante para a produção neste momento.

### **2.3.2 O Assentamento**

Depois de seis anos acampados e após muitas negociações, em 1998 as terras foram desapropriadas para fins de reforma agrária, em processo coordenado pelo Instituto de Terras do Estado de São Paulo ‘José Gomes da Silva’ (ITESP).

A área da fazenda foi dividida em 274 lotes agrícolas, cada um com extensão de 11,38 hectares, que foram distribuídos para 274 famílias. Destes, 214 lotes agrícolas estão localizados no município de Pradópolis e 60 no município de Guataporã.

Este período pode ser considerado um marco importante na história do assentamento, não apenas pela questão da legalização das terras para fins de assentamento, mas pela questão da divisão dos lotes e da individualidade que passou a ser mais forte neste momento.

Embora a homologação de todo o processo tivesse ocorrido no ano de 1998, os créditos rurais do Programa Nacional da Agricultura Familiar (PRONAF) só foi concedido no ano de 2001 no valor de doze mil reais para cada família. Sobre os créditos concedidos aos assentados, Carvalho (2011 p. 134) nos apresenta a seguinte tabela:

**Tabela 2. 1- Créditos disponibilizados para o assentamento Horto Guarani, por ano**

Ano	Tipo de Crédito	Valor Acessado	Observações
2001	PRONAF A	R\$ 12.000,00	Investimento na produção agropecuária inicial. Todos os assentados tiveram acesso, mas a inadimplência é superior a 70%.
2002	HABITAÇÃO	R\$ 5.000,00	Construção de moradia.
2002	FOMENTO	R\$ 800,00	Destinado à alimentação, produção e compra de utensílios agrícolas básicos, para desenvolvimento inicial.
2002	PRONAF A/C	R\$ 2.500,00	Crédito destinado ao custeio das atividades agropecuárias.
2005	PRONAF MULHER	R\$ 7.000,00	Destinado a projetos encaminhados pelas mulheres assentadas. Apenas 25% que estavam adimplentes com o PRONAF A tiveram acesso ao recurso.

Fonte: CARVALHO, 2011

Após a consolidação do assentamento, a questão do despejo das terras deixou de ser uma preocupação, e cada família começou a tentar a produção individual em seu lote. Uma grande parte das famílias assentadas enfrentou dificuldades relacionadas à falta de água, que é determinante para a produção. A derrubada completa dos eucaliptos da fazenda concretizou-se apenas por volta do ano de 2004.

Até este período, a economia do assentamento se baseava na produção de carvão como forma de utilizar as madeiras e obter uma renda para as necessidades básicas. No entanto, devido a grande oferta de carvão pelos assentados, o produto foi desvalorizado, pagando-se muito pouco.

As terras no início do assentamento podem ser consideradas inférteis, porque o cultivo de eucalipto deixou-as altamente danificadas para produção de lavoura, tendo como consequência uma baixa produtividade.

Considerando que o ano de 1998 era um ano eleitoral, o assentamento que nascia passou a ser alvo dos interesses de muitos candidatos políticos, recebendo promessas, principalmente de ônibus escolar, água em caminhão-pipa e energia elétrica. A disponibilização do ônibus escolar possibilitou que muitos alunos voltassem a estudar, frequentando o ensino médio noturno e cursos supletivos.

Com a legalização das terras, embora sem financiamentos, o assentamento começou a receber alguns benefícios como a destoca para melhor manutenção do solo e calcário para correção da acidez. A destoca ainda proporcionava a atividade carvoeira, dando ainda uma renda.

Já em 2001, com a viabilização do primeiro crédito rural, aumentaram as perspectivas de melhorias das condições. Contudo, o assentamento ainda enfrentava alguns

problemas neste momento, dentre eles: a falta de água, energia elétrica e solo em péssimas condições, visto que mesmo com muito calcário, necessitava de adubos mais fortes. Muitos optaram por fazer poços semi-artesiano para suprir a questão da água, o que custava em média metade ou mais do valor do financiamento. Neste sentido, acredita-se que a falta de orientação técnica sobre a produção a ser realizada e a aplicação dos recursos contribuíram para o endividamento dos assentados.

Com o financiamento disponibilizado, alguns assentados resolveram trabalhar em grupos e, outros, decidiram trabalhar individualmente. Um dos projetos comunitários foi o projeto Estufa, realizado em parceria com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que tinha o objetivo de produzir alimentos para o restaurante universitário, mas inúmeros problemas foram aparecendo até o projeto entrar em colapso. Em um projeto que envolve algumas famílias a renda tem que ser suficiente para a subsistência de todos, o que não aconteceu devido a complicações na produção como a falta de energia elétrica e água para a irrigação.

Algumas famílias investiram na criação de gado, atividade que foi rentável até o período da seca. Os pastos começaram a diminuir e o investimento em ração se tornou muito caro, obrigando muitas vezes a vender parte do gado por um preço muito inferior ao valor de mercado.

Vale destacar que ainda com a retirada dos eucaliptos, as terras estavam muito enfraquecidas e que o valor investido não foi suficiente para trabalhar no lote. Como mencionado na tabela 1, foram concedidos outros créditos aos assentados para que eles complementassem este primeiro financiamento e também para a construção das casas que, embora não fossem suficientes para construção de uma habitação confortável, auxiliou de alguma maneira para se iniciar a construção.

Até a concessão do crédito moradia, os assentados moravam em barracos de lona preta em situações bastante precárias, pois muitos perdiam o pouco que tinham com as chuvas fortes, ventanias que descobriam os barracos e também com alguns acidentes ocasionando incêndios. Alguns deles com conhecimento prévio de lavoura tentaram investir na produção individual, plantando arroz, milho e feijão. Em 2003, os assentados conseguiram a instalação da energia elétrica através do projeto 'Luz no Campo', pagando por este serviço uma taxa de R\$ 45,00 mensais além dos gastos.

Com a concessão de outros créditos, alguns optaram por dar continuidade aos projetos já iniciados, outros tentaram realizar outras atividades e muitos projetos foram

surgindo a partir de então. Os projetos implementados tinham baixo investimento, como a plantação de maracujá para polpa, criação de aves para venda e uma feira na cidade para fins de comercializar os produtos dos assentados.

A feira embora seja uma excelente forma de comercialização dos produtos dos assentados não teve boa aceitação na cidade devido ao preconceito contra o assentamento. Eram comercializados verduras, legumes, aves e produtos artesanais como vassoura. Alguns assentados com condições de locomoção passaram a vender seus produtos na feira na cidade de Barrinha/SP, os demais buscaram alternativas para sobrevivência, que neste momento foi buscar trabalho assalariado.

Devido ao grande número de famílias, o assentamento reúne também uma grande quantidade de jovens. Entre os jovens houve várias tentativas de estruturar um grupo que discutisse interesses em comum, porém o grupo com várias reestruturações e adequações não conseguiu se sustentar e consolidar uma estrutura mais consistente. A falta de apoio e incentivo foi uma questão determinante neste fato. Uma característica entre os jovens é que se casam antes mesmo de concluir o ensino médio e muitos migram para as cidades.

O assentamento conquistou alguns benefícios para sua melhoria, um deste foi a construção de um posto de saúde em uma área comunitária que, por algum tempo, atendia os assentados uma vez por semana através do Programa Saúde da Família, mas que teve pouco tempo de existência. Outro ganho foi o início da construção de uma escola que também não obteve êxito.

Como a falta de água sempre foi um problema agravante no assentamento, foram construídos três poços artesianos para uso comunitário. A intenção inicial era canalizar água para todos os lotes, o que não aconteceu. Permanecendo então, o problema referente a falta de água.

O assentamento contou com um projeto de Educação de Jovens e Adultos feito em parceria com a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo (OMQUESP), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), disponibilizando quatro salas de aulas dentro do assentamento com educadores da própria comunidade, os quais receberam curso preparatório, mas sem qualificação para o magistério.

De acordo com os levantamentos de dados da Fundação ITESP registrados na Caderneta de Campo da instituição, o Assentamento possui em torno de 1075 pessoas, entre crianças, jovens, adultos e idosos. Podemos verificar na tabela abaixo:

**Tabela 2.1 - Faixa Etária por Gênero**

<b>Idade</b>	<b>M</b>	<b>F</b>	<b>TOTAL</b>
0-11	63	70	133
12-17	49	45	94
18-20	18	25	43
21-59	245	229	474
>60	70	59	129
S/INF	96	106	202
<b>TOTAL</b>			<b>1075</b>

Fonte: ITESP, Caderneta de Campo 2009/2010

Sobre a escolaridade do assentamento, a seguinte tabela dos relatórios do ITESP nos apresenta os seguintes dados:

**Tabela 2.3 - Grau de Escolaridade Por Gênero\*\***

	Masculino	Feminino
Analfabetos	23	37
Pré Escola	11	11
Primeiro Grau	381	351
Segundo Grau	117	124
Superior	8	11
Não Informado	1	
<b>TOTAL</b>	<b>541</b>	<b>534</b>

\*\* Considerou-se cursos completos e incompletos independente da idade

Fonte: ITESP, Caderneta de Campo 2009/2010

De acordo com os dados da Fundação ITESP, no levantamento realizado referente a safra 2010/2011, a produção vegetal é predominante no assentamento, destacando o cultivo de milho e mandioca.

As dificuldades do assentamento após a aplicação dos financiamentos sem resultado positivo causou um grande número de inadimplentes. As condições de investimentos no lote foram as alternativas descartadas pela maioria dos assentados e a

busca de trabalho externo foi a solução viável. Neste momento, começa-se a discutir a possibilidade de parcerias de trabalho com algumas empresas, a Seara Alimentos foi uma das primeiras opções para a criação de frangos, porém neste projeto exigia-se um valor de investimento do produtor, o que tornava impossível o projeto. Nesta busca por uma atividade rentável começa-se as negociações com a Usina São Martinho para a plantação de cana-de-açúcar. O único investimento neste projeto seria a mão de obra, o restante seria contraparte da usina, que financiaria todos os gastos para pagamento com o lucro da produção de cana no lote do assentado.

### **2.3.3 Projeto Cana-de-açúcar**

Como já visto até aqui, vale destacar que as terras se encontravam em péssimas condições para produção agrícola, considerando que a fazenda em questão cultivava eucalipto e que, após a derrubada, deixou as terras enfraquecidas para qualquer tipo de plantação. As terras ficaram com tocos para serem arrancados pelos assentados para dar início à plantação, pois com os mesmos era inviável a utilização de qualquer tipo de maquinário. Além disso, havia outro problema agravante enfrentado pela maioria dos assentados, que era a falta de água, um recurso fundamental para o desenvolvimento de qualquer atividade.

Apesar das famílias do assentamento Guarani utilizarem mão de obra própria nos trabalhos de preparação das terras para o cultivo, o valor disponibilizado através do PRONAF não foi suficiente para a destoca, construção de poços, preparação da terra, correção do solo e aquisição de sementes, estagnando esse processo antes mesmo do plantio. A falta de recursos financeiros e de insumos não possibilitaram a continuidade das atividades, situação que algumas vezes obrigou muitos assentados a buscarem uma renda através do trabalho assalariado, no intuito de suprir as necessidades básicas da família, como alimentação e vestimentas e também investir na plantação no lote.

Muitos projetos foram executados, tanto individuais quanto coletivos, de acordo com os assentados, os valores disponibilizados não foram suficientes, considerando as condições que se encontravam as terras e a quantidade de terras que se demandaria para a produção rentável. Muitos produtos são sazonais, após determinado período é necessário a replantação dos mesmos, mas nem sempre é possível a continuidade pela falta de recursos,

visto que os recursos adquiridos são utilizados nas despesas domésticas, fazendo assim com que o grupo não tenha força suficiente para continuidade do projeto.

Diante dessas dificuldades e na busca de alternativas surgiu a proposta do projeto de parceria entre o assentamento e uma agroindústria canavieira da região, a Usina São Martinho S.A. Para viabilizar o projeto, os assentados formaram uma associação denominada Associação Agrícola Verde Cana<sup>8</sup>, na qual participam 77 famílias. Para a realização do projeto, foi necessária a publicação de uma Portaria do ITESP autorizando o cultivo de culturas agroindustriais em assentamentos, a qual foi implementada nos termos da Lei Estadual n. 4.957, de 30 de dezembro de 1985, que dispõe sobre planos públicos para valorização e aproveitamento dos recursos fundiários.

Em 2004, a portaria 77 entrou em vigor, visando principalmente promover o desenvolvimento sustentável, o aproveitamento das terras, geração de renda adequada e o aumento da produção agrícola, autorizando o plantio de culturas destinadas a venda para agroindústrias. Em lotes com área de até 15 hectares, permite-se a ocupação com até 50% para culturas com fim industrial, exigindo a participação direta do assentado na produção, seja coletiva ou individualmente e, ainda, prevê o cultivo de gêneros alimentícios na parte remanescente do lote.

Por parte da agroindústria, a portaria exige compromisso de compra de toda a produção na época da safra e, no caso de plantio de cana-de-açúcar, a empresa se torna obrigada a recuperar o solo após o encerramento do ciclo da cana, sem ônus para o assentado.

O projeto de parceria foi proposto e moldado pela usina, que assumiu as responsabilidades pela preparação da terra, utilizando seu maquinário, fornecendo os fertilizantes e os venenos necessários para a equiparação da terra para o plantio da cana-de-açúcar. Os assentados, além de utilizarem parte de suas terras para o plantio, fornecem a mão de obra necessária para a plantação, o cultivo com a carpa e a colheita manual, como previsto na Portaria 77/2004.

---

<sup>8</sup> A Associação Agrícola Verde Cana, foi criada no intuito de possibilitar a viabilização da plantação de cana-de-açúcar, no assentamento Guarani, juntamente com a Usina São Martinho S.A. O projeto é autorizado através da portaria 77/2004. Como já descrito, no referido projeto a usina financia o plantio, porém os assentados também tiveram acesso aos créditos de financiamentos do Governo Federal para desenvolverem projetos e promover seu auto sustento. Então porque se faz necessário um novo projeto que financie o plantio? Então vale entender qual a visão que se tem do agronegócio? Como o capital interfere na vida dos assentados? E qual a disponibilidade para aquisição de insumos? Como sobreviver neste processo de reprodução das relações de trabalho, mediada pelo capitalismo? Considerando que a Reforma Agrária vem na contramão deste sistema e o homem do campo e o homem da cidade são partes desta sociedade, que estão sujeitos a modernidade, então como se dá a relação da educação e trabalho para os assentados?

A usina investiu em torno de quarenta mil reais em cada lote para preparação da terra. Esse valor é pago (ressarcido) pela família detentora do lote, com parcelas anuais após o corte da cana. O contrato de parceria entre os assentados e a Usina tem duração de cinco anos.

Sobre o projeto em questão, Carvalho (2011) em sua pesquisa realizada no mesmo assentamento constata que:

Mesmo sendo uma fonte de conflitos institucionais, o plantio da cana-de-açúcar, em parceria com usinas sucroalcooleiras, é a atividade mais rentável desenvolvida no assentamento. Segundo dados colhidos in loco, a renda média gerada na safra 2009/2010 foi de aproximadamente R\$ 18 mil. Conforme entrevista com um dos técnicos responsáveis, o valor máximo registrado foi de um assentado que colheu 900 toneladas de cana, o que resultou em aproximadamente R\$ 30 mil ao fim da safra e o que menos produziu conseguiu uma renda aproximada de R\$ 11 mil. (p.135)

Diante disso, percebemos que mesmo o trabalhador possuindo a terra, isso não é suficiente para sua independência. Os insumos e a falta de conhecimento também são questões determinantes, isso mostra que mesmo o trabalhador possuindo a terra, não é uma garantia que ele produzirá na mesma.

Arroyo (2012) aponta uma questão interessante que podemos pensar a partir da realidade do assentamento em questão. O autor ressalta a luta dos movimentos sociais, principalmente do campo, que faz um trabalho de resistência a concentração de terras e a exploração do trabalho e, neste movimento de contradição, o assentamento assume um trabalho junto ao agronegócio que acaba dando outro direcionamento aos objetivos da luta pela terra, porém as condições de vida e as necessidades imediatas de sobrevivência levam o assentado a isso. Segundo Arroyo

A disputa pela terra é mais do que pela terra. Porque terra é mais do que terra. Terra é vida, trabalho, é disputa entre processos civilizatórios. Aqui toda disputa por terra, trabalho, vida toca em cheio com a educação, humanização dos povos que trabalham e disputam a terra. De um lado, os processos de sobre-exploração, concentração-apropriação da terra na exploração do capital e dos coletivos humanos que nela trabalham e dela vivem, dos povos do campo, mercantilizados, dizimados com a destruição da produção camponesa, destinada à produção de alimentos, de vida e da garantia do trabalho. Processos antipedagógicos de desumanização. De outro lado, a terra, palco de humanização, emancipação. Os movimentos sociais do campo, em sua diversidade, resistem a esses processos de sobre exploração-concentração-apropriação das terras, territórios, reafirmando traços civilizatórios, culturais e humanizantes, colados às formas de relação com a natureza, com a terra,



com a produção da vida, dos valores e das culturas. Com o trabalho camponês. (2012, p. 87)

A apropriação do saber e do conhecimento técnico pelos assentados é um fato que pode ser constatado e confirmado. Entretanto, faz-se necessário compreender de que forma se dá essa apropriação de conhecimento. Vale ressaltar que a usina em questão, oferecendo as técnicas e as condições de plantio, pouco está preocupada com o aperfeiçoamento e habilidades dos trabalhadores. Os treinamentos dados consistem apenas em instruções de um engenheiro para o desempenho do trabalho imediato. Diante disso, constata-se que o saber por parte do trabalhador não tem valor reconhecido diante da produção em grande escala, principalmente pelo agronegócio.

Pelo que se observa no trabalho vinculado a usina, mesmo que no próprio lote de terras o saber fazer dos assentados pouco importa, deixando os trabalhadores vazios, pois se desconsidera toda sua história para se colocar em evidência a expansão da grande indústria, que está cheia de tecnologias enquanto o trabalhador pouco oferece, a não ser a própria força de trabalho.

Para esta análise é importante que se considere a educação em uma visão mais ampla, que não abrange apenas os espaços formais de ensino, pois ela se dá nos espaços de discussão, nas assembleias, na troca de informações, no lazer ou por outras vias que não sejam especificamente voltadas para a aprendizagem em espaços formais. Assim também, faz-se necessário compreender o trabalho a partir de um movimento de contradição. A origem do trabalho está na transformação da natureza em função das necessidades do homem que, inicialmente, consiste em satisfazer as necessidades básicas como a fome, e no decorrer da história, com as transformações sociais, o trabalho assume caráter de busca do lucro, tornando-se atividade remunerada e com valor de mercado. Este valor é relacionado com a qualificação, ou seja, o tipo de educação que o sujeito recebe.

Por um lado, podemos considerar que este processo de trabalho vinculado ao projeto a partir de um processo educativo acaba por deformar o trabalhador, fazendo com que perca a sua diversidade cultural, pois ele se torna mero executor de procedimentos, não reconhecendo sua diversidade, inutilizando seus conhecimentos prévios e, muitas vezes, não se reconhecendo neste novo processo de trabalho. Por outro lado é importante que se considere as condições materiais de sobrevivência que tal projeto oferece em relação a inúmeros outros projetos sem êxito já executados pelos assentados. Pode-se entender que

neste caso a agroindústria assume o papel do estado, porém sempre em função de seus interesses próprios.

Muitas decisões são tomadas a partir das necessidades imediatas, as histórias de luta, os objetivos iniciais já não se fazem tão importantes diante das necessidades mais básicas para sobrevivência, como alimentação e cuidados com a saúde. A busca pela autonomia dos camponeses é marcante durante toda trajetória de luta. A maneira como todo processo vai se desenvolvendo conduz os assentados cada vez mais à dependência, submetendo-os cada vez mais à indústria. Enquanto trabalhador nos centros urbanos, a submissão é algo explícito, o trabalho para o outro se dá de forma clara, o trabalho no campo vai seguindo este mesmo viés, só que de maneira implícita. Durante todo o processo da luta pela terra esta busca pela autonomia é algo presente e coletivo. Após este processo, percebe-se uma grande individualidade e a criação de grupos com objetivos divergentes.

**Figura 1 - Lote 1 – Plantação de Cana, Banana, Feijão e Milho**



**Figura 2 - Lote 2 – Plantação de Cana e Eucaliptos.**



**Figura 3 - Lote 3 – Plantação de Milho.**



**Figura 4 – Lote 4 -Não cultiva lavoura**



### 3 – TRABALHO E EDUCAÇÃO NO ASSENTAMENTO GUARANI

Neste capítulo realiza-se uma análise da relação trabalho e educação no Assentamento Guarani a partir de pesquisa de campo realizada junto às famílias. Com a utilização de um questionário e de entrevistas, foram coletados dados sobre as atividades dos trabalhadores que são desenvolvidas no projeto do agronegócio com assistência da usina e dos trabalhadores independentes deste projeto, que contam com órgãos de assistência aos assentados ou apenas com o conhecimento próprio sobre agricultura e pecuária.

Portanto, faz-se necessário compreender de que forma se dá a produção do saber do trabalhador vinculado ao trabalho junto à agroindústria. Esta análise ainda possibilita, conhecer os saberes prévios destes trabalhadores e como se dá a relação destes conhecimentos prévios com a atividade desenvolvida junto a usina. A partir dessa relação com a usina, supõe-se que o trabalhador adquire um novo conhecimento, uma nova forma de se relacionar com o processo produtivo e se faz necessário entender como se dá este processo.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram convidadas 30 famílias das 274 famílias que compõe o Assentamento Guarani, das quais 25 aceitaram responder o questionário, o que corresponde a aproximadamente 10% do universo da pesquisa. Da amostra da pesquisa, 24% participam do projeto em parceria com a usina e as demais desenvolvem outras atividades para garantir a sobrevivência.

A análise apresenta o contraponto que consiste na observação de trabalhadores que desenvolvem atividade produtiva vinculada ao projeto do agronegócio com assistência vinculada a usina e trabalhadores que trabalham independente deste projeto, contando com órgãos de assistência aos assentados ou apenas com o conhecimento próprio sobre agricultura e pecuária. A pesquisa buscou identificar aspectos relacionados às fontes de renda que mantêm as famílias, conhecer de que maneira o trabalho é desenvolvido e como são obtidos os conhecimentos necessários para as atividades produtivas no lote.

O setor canavieiro é o setor produtivo mais antigo, estando presente no Brasil desde o período da colonização e, agora, vinculado ao agronegócio está entrando nos assentamentos, o que descaracteriza a reforma agrária, que basicamente consiste em desapropriar terras improdutivas para promoção da agricultura familiar e a produção de alimentos. Esta contradição é um dos pontos que esta pesquisa busca de alguma forma

trazer para discussão, visando ampliar o debate sobre as várias faces que a reforma agrária vem assumindo no Brasil. Assim, faz-se importante compreender as transformações nas relações de trabalho do assentamento e compreender como vem sendo este desenvolvimento.

Desta maneira, busca-se entender em termos estruturais as questões que levam os assentados a desenvolverem atividades que, em alguns aspectos, contradizem a realidade da luta dos assentamentos na sociedade brasileira. Seriam as lutas populares pela terra em favor do agronegócio ou o agronegócio cumprindo a função do Estado? São questões que este texto busca discutir, a partir da realidade concreta dos sujeitos.

Esta análise leva em consideração os aspectos econômicos que a parceria propicia para o desenvolvimento dos assentamentos. Pressupondo que a parceria foi a alternativa viável para o desenvolvimento econômico do assentamento, porém é importante considerar que esta alternativa se deu após aproximadamente uma década de tentativas frustradas de trabalho e projetos, sem considerar o período de acampamento.

### 3.1 Aspectos socioeconômicos e políticos das famílias pesquisadas

Em 2013 a maioria das famílias que vivem no assentamento, estão há mais de 16 anos e as que estão desde o período da ocupação vivem há 21 anos. É um período relativamente longo que demonstra um grande interesse nas atividades do campo, conforme podemos observar na tabela seguinte:

**Tabela 3.1 - Tempo de permanência no assentamento, em anos**

<b>Tempo que mora no assentamento em anos</b>	<b>Famílias vinculadas ao projeto</b>	<b>Demais Famílias</b>
1		1
4		1
8		1
10		1
13		1
14		3
16	1	2
17		2
18	2	
19	1	2
20		5
21	2	

Fonte: Elaboração própria a partir das entrevistas realizadas (2013)

Outro fator a se observar é a faixa etária dos assentados, do total 30% estão na faixa etária de 51 a 60 anos, sendo que 24% dos assentados que estão vinculados ao projeto, 50% estão na faixa etária dos 51-60 anos e 33% entre 60-70 anos; e dos 76% dos assentados que não estão vinculados ao projeto 26,47% também se encontram na faixa etária de 51-60 anos, 20,58% entre 21-30 anos e 14,70% entre 60-70 anos.

**Tabela 3.2 - Faixa etária em número de pessoas**

<b>Idade</b>	<b>Vinculadas ao projeto agroindustrial</b>	<b>Demais Famílias</b>	<b>Total</b>
De 0 a 10		6	6
De 11 a 15		2	2
De 16 a 20		3	3
De 21 a 30		14	14
De 31 a 40	1	5	6
De 40 a 50	1	5	6
De 51 a 60	6	18	24
De 60 a 70	4	10	14
70 anos ou mais		5	5

Fonte: Elaboração própria a partir das entrevistas realizadas. (2013)

Constata-se que 53,75% das pessoas encontram-se na faixa etária a partir de 51 anos e 10% encontram-se na faixa etária abaixo de 16 anos. Questões como a faixa etária dificultam o trabalho manual no lote. Isso evidencia a necessidade de uma política pública ou um planejamento para aqueles que estão envelhecendo no assentamento, bem como para os mais novos, para que possam dar continuidade no trabalho.

A partir das entrevistas, temos a tabela abaixo que demonstra a composição familiar dos assentados. A composição familiar buscou registrar o número de pessoas que moram no lote totalizando 80 pessoas que são distribuídas em um total de 25 famílias. Quanto a composição familiar dos assentados, a partir das entrevistas, constatou-se que 44% das famílias são compostas por até dois membros, um número bastante reduzido de pessoas.

**Tabela 3.3 - Composição familiar**

<b>Composição Familiar em número de pessoas</b>	<b>Famílias vinculadas ao projeto agroindustrial</b>	<b>Demais Famílias</b>	<b>Total em Famílias</b>
1	1	0	1
2	4	6	10
3	1	5	6
4		3	3
5		3	3

6		1	1
8		1	1

Fonte: Elaboração própria a partir das entrevistas realizadas. (2013)

Deste total de 80 pessoas, temos a seguinte tabela que registra a escolaridade das famílias entrevistadas:

**Tabela 3.4 - Escolaridade**

Escolaridade	Vinculadas ao projeto agroindustrial	Demais Famílias	Total
Sem escolaridade	1	10	11
Básica (1 a 4 anos)	10	26	36
Básica (5 a 9 anos)		10	10
Ensino Médio	1	18	19
Superior		1	1
Cursos Técnicos		3	3

Fonte: Elaboração própria a partir das entrevistas realizadas. (2013)

Do total de pessoas que compõem as famílias que participam do projeto 8,33% possuem o ensino médio, 8,33% não possui escolaridade e 83,33% têm entre 1 e 4 anos de estudos. Das famílias que não aderiram a parceria temos um total de 14,7% das pessoas não possuem escolaridade formal, porém, é necessário esclarecer que destes 14,7%, 60% se encontram na faixa etária de 0 a 10 anos, conforme tabela acima. Deste grupo de famílias, 47% das pessoas têm mais de 5 anos de estudos.

Nas condições de produção atual, o conhecimento escolarizado se torna um diferencial para a produção, mesmo que seja na produção manual. O entorno dessa produção exige um conhecimento mínimo, por exemplo, ler um manual para implemento agrícola, ou para conhecer a quantidade de adubos para plantação, ou até mesmo para saber a distância ideal entre uma planta e outra etc. Essas são informações que se tornam diferenciais para as possibilidades entre os sujeitos, são informações que contribuem com o **como se faz** no dia-a-dia.

O projeto agroindustrial aparentemente sana essa dificuldade do assentado, pois a usina fala como, quando e o que se deve fazer. São conhecimentos que faltam aos assentados, que limitam sua autonomia, pois, embora a maioria tenha origem camponesa, esta é uma origem de trabalhadores que tinham uma instrução de como se fazer.

Boreli Filho e Souza (2013), em suas análises sobre as culturas agroindustriais em assentamentos, atribuem as famílias que não aderem a este tipo de parceria um senso



crítico sobre a realidade e “levantam questionamentos sobre a lógica e prática produtiva inserida nesta espacialidade da reforma agrária” (p.268), e atribui uma falta de politização das famílias que aderem, porém não leva em consideração que a participação nestes projetos em nada se relaciona com o senso crítico dos sujeitos. Esta participação, em primeira instância, está voltada para condições materiais dos mesmos. De acordo com as famílias entrevistadas que participam do projeto, confirma-se que existe uma busca por melhores condições através de atividades que geram renda aos assentados, pois se encontram endividados junto ao banco e a parceria oferece condições mais estáveis, para quitar as dívidas.

Concorda-se com Boreli Filho e Souza (2013) quando apontam que o

principal objetivo econômico ou função social da reforma agrária, qual seja produção de alimentos de qualidade a fim de atender uma demanda do mercado interno, a ocupação familiar, a preservação ambiental e não a prática de produção de uma monocultura a fim de atender uma demanda do mercado internacional de *commoditie* agrícola. (p. 268)

No entanto, a prática concreta da reforma agrária não se dá de forma que possibilite atingir tais objetivos, as condições imediatas dos assentados direcionam para outros caminhos, pois faltam mecanismos para que possam sustentar tais aspirações. Muitas decisões são tomadas a partir das necessidades imediatas, as histórias de luta, os objetivos iniciais já não se fazem tão importantes diante das necessidades mais básicas para sobrevivência, como alimentação e cuidados com a saúde, principalmente.

A busca pela autonomia dos camponeses é marcante durante toda trajetória de luta. A forma como todo processo vai se desenvolvendo conduz os assentados cada vez mais a dependência, submetendo-os cada vez mais a lógica do capital industrial. Para o sujeito, enquanto trabalhador nos centros urbanos, a submissão é algo explícito, o trabalho para o outro se dá de forma clara. O trabalho no campo segue este mesmo viés, mas de forma implícita. Durante todo o processo da luta pela terra, a busca pela autonomia é algo presente e coletivo, contudo, após este processo, percebe-se uma grande individualidade e a criação de grupos com objetivos divergentes.

A parceria com a agroindústria evidencia esta questão. Diante deste projeto, o trabalho para a agroindústria é mascarado, o trabalho é submetido indiretamente para a usina. Aparentemente o trabalhador é autônomo, trabalha para si mesmo, mas a dependência é total ao capitalista. Os insumos, a tecnologia, máquinas e planejamento do trabalho já é algo pronto e pouco diferencia das grandes fazendas. A diferença da forma

como é desenvolvido o trabalho e as técnicas se dá apenas pela quantidade de terras que é reduzida.

Não se pode desconsiderar que as condições de trabalhos neste projeto são bastante flexíveis. Embora seja um trabalho que vise o lucro para a agroindústria, o retorno que o assentado recebe supera as expectativas de projetos vinculados apenas à agricultura familiar.

Esta questão apresenta uma grande dualidade de posicionamento. O assentamento foi se constituindo de forma precária, os financiamentos e projetos, segundo os assentados, foram liberados com grande atraso, sem contar a falta de técnicos especializados para prestar assistência a todos os assentados. A falta de assistência, a falta de resultados satisfatórios em projetos desenvolvidos, o não retorno financeiro e as necessidades básicas de sobrevivência foram questões determinantes para aceitação de um projeto que demanda dos assentados apenas a mão de obra. Um projeto que apresenta possibilidades de retornos financeiros e totalmente financiado, sem custo algum para o trabalhador.

Em uma das entrevistas, uma assentada relatou que, após a consolidação do projeto, não precisou recorrer a assistência social para aquisição de cestas básicas e remédios, o que era constante antes de entrar no projeto. Ainda relata que houve muitos boatos relatando que a prática do plantio da cana ocasionaria a desapropriação do lote, porém a assentada preferiu arriscar, pois a desapropriação ou despejo não se diferenciaria muito diante das condições em que estava vivendo. A participação no projeto está condicionada a questões mais imediatas que são determinantes nas condições de vida e renda financeira. O trabalho desenvolvido é totalmente instruído pela usina, com a orientação de engenheiros e técnicos. Já o trabalho do assentado neste caso é executar o plantio e colheita manual com auxílio de máquinas da usina e o cultivo durante o período entressafra. O trabalho resume em capinar o quadro de cana, deixando-a livre de matos.

A prática de lavouras sazonais antes de 2008 se dava de forma bastante precária. A falta de adubação e calcário na terra determinava a produção e os resultados se tornavam insatisfatórios, visto que não era possível a comercialização dos produtos devido a qualidade. Os assentados apontam que o cultivo do lote era quase zero antes de 2008 e a produção não se dava de forma rentável, mesmo plantando milho, arroz e feijão, o assentado precisa de mais que isso para sobreviver e foi este o diferencial do projeto implantado, pois o retorno financeiro possibilitou algo a mais, a situação de conforto melhorou significativamente, na visão daqueles que aderiram a parceria com a usina.

### **3.2 As atividades e os conhecimentos técnicos dos assentados**

Observa-se que das famílias entrevistadas, apenas 12% não possuem origem no campo e conhecimentos prévios sobre agricultura e pecuária, sendo que destes, dois terços estão vinculadas ao projeto. As demais famílias afirmam ter vindo de outras fazendas, nas quais viviam e trabalhavam. Os conhecimentos foram adquiridos juntamente com o trabalho ao qual desenvolviam, mesmo tendo sido criados no campo, viviam em condições de empregados. Isso revela que o trabalho ao qual desenvolviam não parte de uma autonomia própria do sujeito, mas, sim, de uma demanda do empregador da fazenda nas quais os assentados moravam.

A partir do nível de escolaridade do grupo pesquisado, é possível afirmar que, em maior parte, a educação deste grupo de trabalhadores se deu no próprio trabalho, considerando que 58,75% do grupo tem abaixo de 4 anos de estudos. A educação deste grupo de trabalhadores começa pelo trabalho a partir da necessidade de produzir a sua existência, visto que, como Lombardi (2011) afirma, a produção da existência do homem é ao mesmo tempo o seu processo de formação.

Ao conquistar o direito de permanência na terra, os assentados se deparam com uma realidade que se difere da sua origem de trabalhador no campo. Agora, o assentado é um trabalhador que produz para si. Muitas vezes falta autonomia para a produção e conhecimentos para saber o que se fazer com o lote, pois, ainda que o conhecimento adquirido anteriormente contribua muito com o trabalho na terra, o conhecimento mais específico de preparo do solo para determinado tipo de produção ainda é escasso na maioria dos casos.

Não podemos aqui descartar o saber acumulado destes trabalhadores, porque são conhecimentos que possibilitam desenvolver inúmeras atividades agrícolas e pecuárias. No entanto, apenas este conhecimento não é suficiente para as condições de produção do mercado; as condições nas quais os sujeitos estão inseridos requer outro tipo de conhecimento mais elaborado, para que o produto do seu trabalho seja aceito.

Observa-se isso através da tentativa por parte de algumas famílias de investirem na plantação de café, fato que ocorreu logo após a retirada dos eucaliptos que, por

consequência, devido às características deste tipo de plantação, deixaram a terra sem condições de produção, necessitando de preparação e restauração do solo. Esta questão direciona para outros fatores, como a falta de financiamentos adequados e orientação técnica especializada, revelando que, embora estas famílias tenham um conhecimento prévio nas lavouras de café, nem sempre este conhecimento é aplicável a todas as realidades. A adequação ao clima, tipo de lavoura, tipo de solo, formas de comercialização também são conhecimentos que faltam para grande parte das famílias.

Desde que estão no assentamento, as famílias buscam conhecer as técnicas de agricultura e pecuária através de auxílio dos técnicos da Fundação ITESP, pela troca de conhecimento com vizinhos, nos cursos do Serviço Brasileiro das Micro e Pequenas empresas - SEBRAE e a própria experiência também foi relatada como forma de aprendizado no lote. Do total de famílias, 64% afirmaram ter assistência da Fundação ITESP, apenas 12% responderam que não possuem qualquer tipo de assistência e o aperfeiçoamento do conhecimento sobre a produção é resultado dos conhecimentos prévios que vão se aprimorando na prática do trabalho, e 24% famílias buscam outras maneiras para aperfeiçoar os conhecimentos para o lote, com cursos, assistência técnica particular e conhecimento de vida.

Kuenzer (1991) afirma que a falta de instrumentos teórico-metodológicos para a sistematização do saber coloca o trabalhador em desvantagem na medida em que o trabalhador possui apenas o conhecimento precário dos meios de produção já que contribui para o processo de produção do conhecimento com a sua prática. Embora com assistência técnica especializada, o conhecimento também é determinante no processo de trabalho a se desenvolver.

As famílias que participam do projeto, além da plantação de cana, também possuem plantação de milho, pomar de frutas, eucalipto e criação de frangos. Das outras dezenove famílias a predominância é a plantação de milho, que foi respondido por 78,94% famílias como principal produto extraído da terra, 15,78% responderam que criam animais, como vacas, porcos e frangos e, 5,26%, tem plantação de eucalipto e maxixe. Segundo os entrevistados, a renda do lote nem sempre é suficiente para a manutenção da família.

De acordo com as famílias que participam do projeto os rendimentos da cana contribuem para a manutenção da família e proporciona o cultivo de outras atividades no lote para complemento da renda. Destas famílias, 50% responderam que o lucro do plantio da cana é suficiente e que outras atividades do lote proporcionam uma melhor condição,

podendo ter momentos de lazer, bem como visitar parentes e fazer viagens. E, 33,33% das famílias possuem membros que desempenham outro tipo de trabalho fora do lote, 16,66% afirmam que principal fonte de renda vem do trabalho externo. No geral, 83,33% das famílias afirmam que a principal fonte de renda vem do projeto agroindustrial. Destas famílias, 33,33% recebem aposentadoria e atribuem isto ao complemento do projeto para fonte de renda principal.

Das 19 famílias que não participam do projeto, 36,84% afirmam desempenhar outro tipo de trabalho externo para manutenção da família e 63,15% afirmam que não desempenham atividades externas. Vale ressaltar que, dos 63,15% de famílias, 83,33% possuem membros que recebem pensões e aposentadorias, ou seja, que contribuem para a sobrevivência, ou seja, apenas 16,67% das famílias afirmam sobreviver exclusivamente do trabalho no lote.

Em ambos os grupos, foram apresentados como principal dificuldade a falta de água, falta de financiamentos adequados, falta de assistência técnica e falta de implementos para o trabalho. Com isso, compreende-se que apenas o acesso a terra e mão de obra disponível são insuficientes para garantir uma excelente produção, tornando-se necessário a utilização de instrumentos que garantam a eficácia destas produções. Este é o principal motivo que leva os assentados a desenvolver o que Kageyama (2001) chama de pluriatividade. São atividades externas ao trabalho no campo, que buscam complementar a renda da família para garantir a sobrevivência.

São diversos os motivos que levaram os assentados a adesão da parceria agroindustrial. Como principal objetivo, podemos atribuir a geração de renda de um trabalho mais estável e que garantisse um resultado satisfatório. Além disso, a questão das dívidas dos assentados junto ao Banco do Brasil através do PRONAF foi uma questão motivadora, pois o projeto oferece suporte e consistência nos resultados. Uma garantia de resultados e uma renda mais estável.

Como já foi dito, o projeto agroindustrial sana uma dificuldade enfrentada por grande parte dos assentados, que é dizer o que, quando e como se faz. Todo o projeto tem uma estrutura que, se seguida as orientações, apresenta um rendimento positivo, pois a usina oferece reuniões e orientação técnica, além do acompanhamento de um engenheiro agrônomo que visita os lotes e passa orientações necessárias para o bom rendimento da cana. Embora a usina ofereça esse suporte técnico, de acordo com as famílias, este conhecimento não se aplica no restante do lote. Ainda assim, os assentados sentem a

necessidade de orientação técnica para outras atividades que desenvolvem. O rendimento da cana deu a oportunidade de algumas famílias utilizarem o conhecimento prévio que tinham antes de morar no assentamento aplicando-o ao restante do lote. Torna-se possível investir na produção com mais autonomia, porém algumas famílias, assim como é desenvolvido o projeto da cana, tentam reproduzir este projeto por conta própria através da plantação de milho. Isto também é uma prática das famílias que não plantam cana.

Os assentados possuíam uma produção diversificada no lote antes do projeto da cana, porém não ocupava o lote todo. O cultivo de lavouras sazonais, eucaliptos, criação de aves eram atividades predominantes além do trabalho externo desenvolvido para complementação da renda. A situação precária é o que motiva a participação deste projeto em busca de melhores condições de sobrevivência, conforme podemos observar na fala de um assentado durante a entrevista: “A gente plantava arroz, milho, feijão, mas não havia retorno financeiro e a gente precisa de mais que arroz, milho e feijão para sobreviver.”

A adesão ao projeto da cana no assentamento Guarani não se deu por todos os assentados. Das 274 famílias, inicialmente apenas 77 aderiram a parceria, aproximadamente 28% das famílias. Houve um grande receio em perder o direito de permanência no assentamento pela maioria devido ao desconhecimento da legalidade da Portaria 77/2004.

Outros assentamentos estaduais, coordenados pela Fundação ITESP, já haviam firmado parceria agroindustrial através da portaria 77/2004, plantando cana-de-açúcar o que encorajou estes 28% das famílias em aderirem ao projeto. De acordo com as famílias entrevistadas, “do jeito que estava não poderia piorar.”

As reais condições que se encontram os assentados, sem rendimentos, endividados, com falta de recursos básicos para sobrevivência e a falta de água, apontam a parceria com alternativa viável, pois a mesma apresenta um projeto rentável, que possibilita o pagamento das dívidas referente ao PRONAF, uma melhor estabilidade econômica, e investimento em outras atividades no lote.

No movimento de contradição da sociedade, temos o assentamento constituído por um processo de luta e resistência, principalmente contra a exploração dada nas condições capitalistas. As condições reais dos assentados direcionaram para a busca de alternativas que muitas vezes conflitam com alguns ideais da reforma agrária, resultando em parcerias agroindustriais.

Tsukamoto (2000) chama esta relação de parceria de monopolização do território pelo capital industrial monopolista, por considerar uma forma de apropriação da renda do agricultor familiar por relações não capitalista e assim acumular capital. “Nesse processo de subordinação do produtor familiar à indústria nota-se que ‘o capital monopoliza o território sem entretanto territorializar-se, ou seja, a monopolização do território pelo capital monopolista.’” (p. 131)

A falta de perspectiva de produção e desenvolvimento no assentamento faz com que os assentados, após muita luta e resistência, aderirem ao trabalho junto à agroindústria através da parceria. Embora com um grande número de famílias que não participaram do primeiro projeto, com os resultados apresentados positivamente, após cinco safras, outras famílias já demonstraram interesse na adesão. De acordo com um dos líderes do projeto existe um cadastro com aproximadamente 120 famílias interessadas. Muitas famílias não aderiram ao projeto antes por questões políticas e ideológicas, além de boatos que ao aderir a parceira perderia o direito de permanência no assentamento. A FERAESP se posicionou contra o projeto, em oposição a Fundação ITESP, que legalizou o cultivo de culturas agroindustriais através da Portaria 77/2004.

Uma questão levantada foi sobre a opinião a respeito deste projeto, em todas as entrevistas não houve nenhum assentado que apresentasse opinião insatisfatória diante do projeto e 83,33% dos entrevistados apontaram a possibilidade de investimento no restante do lote. A execução deste projeto apareceu como a solução para o trabalho no lote. Diante desta questão, uma entrevistada relata que: “Através da cana nunca mais precisei de ajuda da assistência social, este foi o melhor projeto. Ou plantamos cana ou trabalhamos na cidade.” Nesta perspectiva podemos observar o projeto como um meio de desenvolvimento e trabalho na terra, que tira o sujeito da pluriatividade, permitindo a exploração das terras, porém em favor do agronegócio, submetendo a um novo tipo de exploração da sua mão de obra, na relação de parceria.

É possível perceber uma visão ingênua dos assentados diante da usina, que remete um sentimento de gratidão. A usina é posta como uma entidade que auxilia os assentados, como podemos perceber na fala de um entrevistado quando emite sua opinião referente ao projeto: “Muito bom uma usina ajudando a gente a melhorar de vida.” As condições de descaso e frustrações na reforma agrária inibe a visão da usina como utilitarista da mão de obra e como entidade que, como afirma Tsukamoto (2000) a usina monopoliza o território pelo capital industrial.

Esta parceria junto a agroindústria é revestida de contradições, por um lado podemos considerar o assentado como um trabalhador da usina, já que deve seguir todas as orientações para o trabalho e é subordinado a tecnologia da agroindústria, por outro lado, o projeto resulta na possibilidade de investimento na outra parte do lote, possibilitando autonomia no trabalho a ser desenvolvido, como demanda de tempo suficiente para conciliar o trabalho no projeto e em outras atividades.

A produção e desenvolvimento do lote estão ligados aos recursos disponíveis aos assentados, caso o assentado não tenha condições de produção, que envolve conhecimentos sobre agricultura e pecuária, implementos agrícolas e renda para se manter, dificilmente terá condições de se manter fora deste regime de trabalho denominado parceria, ou manterá péssimas condições de sobrevivência e até mesmo submetendo-se a trabalhos externos, a menos que o Estado interfira cumprindo seu papel, agindo tal qual a agroindústria, oferecendo financiamentos e assistência técnica suficientes para o desenvolvimento dos projetos, tirando os assentados da constante incerteza em relação ao trabalho e as condições de vida.

A maioria dos assentados vem de um processo de exclusão do mercado de trabalho e péssimas condições de vida nos centros urbanos. No assentamento, se deparam com uma realidade envolvida de carência no que se refere a moradia, educação, lazer, créditos e assistência técnica para execução das atividades agrícolas. Nesta perspectiva, concorda-se com Oliveira (1999) quando diz que:

A reforma agrária nos moldes a que tem sido efetuada é observada, executada e estudada, respectivamente, apenas pela simples distribuição de lotes rurais e de sua eficiência econômica, na maioria das vezes negativa. O problema vai sendo empurrado a médio e longo prazo por políticas técnicas e estruturais que vêm a pequena propriedade um constante retrocesso. Essas ardilosas insinuações que situam tais projetos como anacrônicos, sem retorno econômico e questão social de segundo plano, são embasadas pressupondo a redistribuição de terras sendo feitas em terras produtivas para produtores competentes, como se toda a destinada à reforma agrária fosse altamente fértil e todos os assentados incompetentes. (OLIVEIRA, 1999, p. 66)

De acordo com Miralha (2006) as políticas públicas voltadas para os assentamentos não levam em conta as especificidades do local e as particularidades de cada estado e regiões. Com isso conclui-se que este, também, seja um dos motivos de projetos inconclusos e sem resultados satisfatórios nos assentamentos. Nesta perspectiva, Lorenzo et al (2012) enfatizam que:



Denota-se, então, um imediato imperativo de atuação estatal, que será determinante para a consolidação dos assentamentos. Nessa etapa de implementação residem importantes fatores que poderão explicar o sucesso ou o insucesso do projeto. De certa maneira, as etapas desse processo centralizaram-se no horizonte de atuação do governo federal, contrariando as tendências descentralizadoras apresentadas desde a redemocratização até os dias atuais. (p. 71, 2012)

De fato o desenvolvimento no Assentamento Guarani, não proporcionou condições suficientes para a produção, visto isso pela condições inférteis que as terras se encontravam, o atraso dos financiamentos e a falta de água, que é elemento fundamental para qualquer atividade agrícola. Diante disso, concorda-se com Lorenzo et al (2012) quando afirma que no Brasil não existe uma reforma agrária “mas sim, uma política de distribuição de terras com pouca preocupação quanto ao futuro do assentado na terra, ou seja, com as condições necessárias para o mesmo produzir de forma sustentável, permanecendo no campo com qualidade de vida.” (LORENZO et al, p. 72, 2012)

A situação de descaso com a reforma agrária evidencia o que Miralha (2006) chama de negócio agrário, pela questão da indenização pela desapropriação “a preços que incluem a especulação imobiliária, o que impede um melhor investimento nos assentamentos e dificultando uma reforma ampla na estrutura agrária.” (p. 163) De fato a reforma agrária está posta para não dar certo, a organização e distribuição de recursos mostram claramente que os assentados sobrevivem em péssimas condições, restando o trabalho nas cidades ou as parcerias agroindustriais, quando possível. Nesta perspectiva, Miralha (2006), pondera que:

uma ampla e eficaz reforma agrária ainda é necessária para atingir, não só uma modernização econômica e tecnológica, mas uma modernização social com mais qualidade de vida para a população como um todo e uma maior equidade social, bem como importância econômica, fortalecendo a produção familiar no Brasil dinamizando assim, o mercado interno, principalmente através da produção de produtos alimentícios e o aumento de consumo de produtos da indústria, devido a inclusão social de várias famílias.(p. 164)

A reforma agrária, atualmente busca uma produção e sustentação a partir dos modelos agroindustriais, porém, sua organização se dá de forma diferente, como aponta Queda et al (2009)

Para agricultura convencional os elementos-chaves são: centralização, dependência, competição, dominação da natureza, especialização e exploração. Os elementos-chaves que caracterizam a agricultura alternativa são opostos aos da convencional: descentralização, independência, comunidade, harmonia com a natureza, diversidade e conservação. (p. 51)

Considerando os elementos-chave da agricultura alternativa, encontramos no assentamento uma tentativa de reprodução das técnicas do agronegócio. Esta situação demonstra a falta de conhecimentos e a necessidade de algum tipo de qualificação para os assentados, o que comprova que a assistência técnica disponibilizada não é suficiente. Queda et al (2009) concordam com a necessidade da “busca de conceitos e técnicas voltadas à novos sistemas de produção adequados à agricultura familiar” (p. 62, 2009)

Sobre a questão de políticas públicas destinada aos assentamentos, Ferrante et al (2012) faz uma importante constatação:

Os assentamentos tem se desenvolvido no reboque das políticas públicas que muitas vezes dão poucas alternativas e flexibilidades de escolha. Basta verificar os projetos aprovados de financiamentos para produção dirigidos as mulheres, jovens. Há uma padronização e não uma especialização regional que respeite as singularidades dos lotes, a política pública é sempre trabalhada a partir da generalização e não das especificidades locais. (p. 346)

Diante destes percalços e a situação vulnerável que o assentado se encontra, as parcerias agroindustriais apontam para uma perspectiva de melhoria, devido as condições em que se propõe o seu projeto, independente do assentado estar inadimplente, os custos do projeto serão financiados, apontado para uma possível perspectiva de quitação das dívidas através dos rendimentos junto a agroindústria, investimento no lote e melhores condições econômicas.

### **3.3 Parceria: uma solução ou uma medida paliativa?**

No movimento de contradição da sociedade, podemos elencar os assentamentos como um espaço de lutas e conquistas que veicula contradições. Como já dito, a luta pela terra é uma questão histórica e que já originou muitos embates. Após muitos conflitos e tentativas para produção da sobrevivência, alguns assentamentos acabam buscando alternativas em parcerias com o agronegócio.

A não inserção de movimentos sociais ou grupos organizados coletivamente é uma realidade crescente nos assentamentos de reforma agrária, não é especificidade do Assentamento Guarani. A Reforma Agrária apenas para a produção de alimentos através

da agricultura familiar<sup>9</sup> se constitui em um viés ideológico que não se sustenta mais diante das péssimas condições que vivem os assentados.

A produção no próprio lote de terras depende de uma quantia de investimento financeiro. Os investimentos oferecidos através do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar, (PRONAF) aliado a falta de instrução técnica e de como se aplicar o financiamento foi um dos motivos que gerou grande endividamento dos assentados no Assentamento Guarani. Muitas tentativas para investir no lote de terras foram feitas. Diante da busca de solução para este problema, a pluriatividade se torna a alternativa viável.

A pluriatividade não é uma questão específica do Brasil, de acordo com os estudos de Kageiyama (2001) estas formas de renda “tornaram-se amplamente difundidas em todos os tipos de países do mundo, constituindo um mecanismo indispensável para a sobrevivência das famílias rurais ou que dependem da agricultura. (p. 61)” Esta questão mostra o quanto ainda está precário o trabalho do campo, mesmo com incentivos ainda faltam questões de melhorias que são determinantes, pois o investimento financeiro apenas não é suficiente quando não se tem um retorno satisfatório para manutenção da família, o que gera um grande número de camponeses a praticar a pluriatividade.

Não é a realidade apenas do assentamento Guarani onde encontramos os familiares e até mesmo o chefe de família envolvido em atividades fora do assentamento para busca

---

<sup>9</sup> A base de uma política estratégica de desenvolvimento para o campo, numa visão classista dos trabalhadores, pressupõe modelo à partir de diretrizes que tenham a unidade familiar como exemplo de ocupação fundiária e a agricultura familiar como elemento gerador de renda e trabalho, em harmonia com o meio ambiente, combate à miséria e à fome.

Para a entidade, essas diretrizes norteadoras consistem no Fortalecimento da Agricultura Familiar e a realização da Reforma Agrária, na busca por modelo de Desenvolvimento Sustentável e Solidário para eliminar desníveis socioeconômicos, ampliar políticas públicas para a categoria e gerar oportunidades de trabalho e renda ao garantir:

\* Políticas de produção e comercialização, abertura de mercados institucionais;

\* Assistência Técnica, ciência e tecnologia para desenvolvimento da categoria;

\* Reforma Agrária, com disponibilização imediata das terras que não cumprem a função social, maior celeridade nos ritos processuais que avaliam a produtividade da área e correção nos critérios que determinam os Índices de Produtividade da Terra;

\* Regularização Fundiária;

\* Políticas educacionais voltadas para a erradicação do analfabetismo e aumento de escolaridade dos trabalhadores possibilitando acesso ao ensino público fundamental e médio, cursos técnicos e ensino superior;

\* Políticas de saúde e atendimento digno;

\* Políticas culturais para resgate, ampliação e valorização da cultura popular brasileira;

\* Previdência social que assegure condições dignas aos trabalhadores aposentados;

Um dos pontos fundamentais para o modelo de sociedade supracitado, é ter como base a Agricultura Familiar, que responde a 10% Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil e, conforme Censo Agropecuário do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2006, emprega mais de 80% da mão-de-obra no setor rural, produz 70% dos alimentos produzidos no País.

<http://www.fafcut.org.br/index.php?tipo=pagina&cod=6>

de renda e sustento da família. Barbosa, Ferrante e Durval (2010) descrevem a realidade do assentamento Horto Bueno de Andrada<sup>10</sup>,

Na grande maioria, os filhos e netos estão sempre envolvidos com atividades fora do assentamento, algumas das vezes encontramos o “chefe” de família trabalhando fora do assentamento. Por necessidade econômica, já que a produção agrícola não consegue absorver toda a família. Seja pela mecanização que facilita o trabalho como é o caso das granjas, ou pela pouca produtividade, onde apenas um percentual da terra disponível é utilizado. (p. 207)

No Assentamento Guarani, a busca por parceria junto ao agronegócio surge após esgotadas todas as possibilidades de investimento no lote. Muitas vezes a pluriatividade acarretada pelas péssimas condições de vida dos assentados acaba tirando o foco do trabalho na terra. Diante das atividades externas que acabam fazendo parte do cotidiano dos assentados a construção civil e o corte de cana são atividades de grande inserção dos assentados principalmente. Tal afirmação complementa o que Kageyama afirma, pois,

No Brasil, os principais “setores” de atividades não-agrícolas da População Economicamente Ativa (PEA) rural em 1997 eram o emprego doméstico (17% da PEA rural não-agrícola), construção civil (10,9%), estabelecimentos de ensino público (8,5%) e comércio de alimentos (5%). (KAGEYAMA, 2001, p. 58)

Diante das necessidades básicas de sobrevivência, o assentado se vê obrigado a buscar alternativas que fogem dos ideais de luta pela terra, que buscam fugir do regime de exploração capitalista, através da produção própria. Porém de acordo com Roos (2012) a luta pela terra se configura nos assentamentos de reforma agrária como um território em disputa. A luta pela terra não termina com a conquista da terra, pois com projetos de parceria com a agroindústria o assentado está sujeito a lógica capitalista de exploração.

Entretanto, as disputas territoriais entre campesinato e agronegócio não terminam com a criação dos assentamentos rurais, nesse sentido, aponta-se também para a conflitualidade entre campesinato e agronegócio existente após a conquista da terra. (ROOS, 2012 p.7)

Diante das poucas alternativas de produção da existência que sobram aos assentados, a parceria junto a agroindústria aparenta ser a mais viável diante das possibilidades. Diferentemente da pluriatividade, a busca por empregos assalariados, no projeto de parceria os assentados desenvolvem atividades no seu próprio lote de terras, possibilitando que o mesmo possa cultivar através da agricultura familiar a outra metade

---

<sup>10</sup> Município de Araraquara, região central do Estado de São Paulo. O assentamento também é coordenado pela Fundação ITESP.

do lote com rendimentos do projeto. Ferrante e Almeida (2008) apontam que a conjuntura favorável ao desenvolvimento da monocultura, tem levado usineiros a busca da ampliação da sua produção. Diante disso a falta de políticas públicas para os assentamentos viabiliza a adesão ao projeto.

Os financiamentos atrasados também é uma questão que contribui para a não efetivação dos projetos, além do valor insuficiente, geralmente chega alguns meses após o período de plantio. Isso dificulta a execução dos projetos na época adequada. Assim como Marx (1996) descreve a questão do salário como um valor calculado e baseado na soma de recursos mínimos para a sobrevivência do trabalhador se reproduzir como tal, o estado atua nos assentamentos, oferecendo o mínimo possível aos assentados através de financiamentos, são valores que na prática mantém o sujeito em condições de precariedade diante dos custos exigidos para a produção. Desta forma o assentado continua na situação vulnerável a que se encontrava antes do processo de luta pela terra.

Assim, podemos afirmar que vários fatores influenciam para que os assentamentos não se desenvolvam de maneira satisfatória, garantindo condições dignas de sobrevivência, entre esses fatores a falta de água foi apontada como questão determinante para o desenvolvimento insatisfatório dos projetos, seguido da questão do solo que não estava em boas condições para qualquer tipo de plantio. A falta de conhecimentos para melhor investimento foram determinantes no não sucesso da aplicação financeira. O valor do financiamento foi apontado como insuficiente para as questões de primeira ordem, como perfuração de poços artesianos e correção do solo.

A busca por trabalho externo foi alternativa para sobrevivência imediata antes do projeto em parceria com a usina. A aplicação dos financiamentos recebidos não foram bem sucedidas, gerando um grande número de assentados inadimplentes. O trabalho externo para muitos foi a tentativa de aplicar algum investimento a mais no lote para continuidade dos projetos já iniciados.

Nesta perspectiva podemos considerar os projetos de parceria como alternativa para o desenvolvimento dos assentamentos e dos assentados. Embora contraditório, a questão da reforma agrária no Brasil se dá de uma forma bastante precária e com recursos limitados, diante disso é importante ressaltar que a parceria agroindustrial não foi a primeira alternativa de desenvolvimento de trabalho no lote dos assentados. Isso sucede um processo de luta e resistência na execução de outros projetos que por falta de recursos suficientes e conhecimento não obtiveram êxito.

Atualmente, além da cana-de-açúcar, a segunda atividade produtiva mencionada foi o cultivo de eucalipto seguido de pomar de frutas e plantios sazonais de milho e arroz e criação de galinhas caipiras, que de acordo com os entrevistados, apenas estes projetos não resultam em renda suficiente para manutenção da família, o projeto da cana contribui para maior estabilidade econômica.

As condições que são postas para reforma agrária inviabiliza as condições mínimas de sobrevivência do sujeito. Os motivos como a falta de apoio técnico e infraestrutura aliados aos problemas já elencados aqui foram questões apontadas pelos assentados como fator determinante para a busca de uma atividade que trouxesse um retorno financeiro que possibilitasse uma melhor condição de vida, visando um melhor conforto e estabilidade.

Desta forma, ser assentado de Reforma Agrária neste contexto, consiste para a maioria, em viver na instabilidade para sobrevivência com um ganho variável. A estabilidade muitas vezes só se torna possível mediante ao trabalho externo ou aposentadorias.

Esta situação acompanha a marca histórica do trabalhador do campo, que devido as condições de modernização a sua mão de obra foi substituída por máquinas, tendo que se submeter ao trabalho informal nas periferias das cidades. A luta pela terra se torna a alternativa para quem vive nas péssimas condições que as periferias oferecem, principalmente para aqueles que já tinham vínculo com o campo. E nesta nova jornada o desafio é acompanhar a evolução dos meios de produção, pois não só o acesso à terra determina a situação do trabalhador e sua condição de explorado ou explorador, o conhecimento sobre as técnicas são fundamentais neste processo.

A falta de políticas públicas eficientes nos assentamentos obrigam os assentados a buscarem alternativas de sobrevivência. O projeto com parceria agroindustrial no Assentamento Guarani surgiu após uma década de luta e resistência. Durante este período muitos projetos foram desenvolvidos, porém com o atraso de financiamentos, a falta de recursos, a precariedade da água e o pouco conhecimento contribuíram para não obter resultados satisfatórios em projetos anteriores.

Sobre as atividades desenvolvidas anteriores ao projeto em questão, foram mencionadas atividades sazonais como o plantio de milho e arroz prioritariamente, seguidas de grande dedicação a pluriatividade por membros da família para sanar a necessidades imediatas. O trabalho no corte de cana e construção civil são atividades que os assentados buscavam quando surgem dificuldades financeiras, que após o trabalho com

a usina diminuiu significativamente. A produção que se tinha no lote antes do projeto contemplava uma pequena parte do lote de terras, deixando outra parte inutilizada. O motivo principal para a não utilização do lote inteiro é a falta de condições para o cultivo, investimento e conhecimentos necessários. A execução de projetos com baixo desempenho é questão de grande desgaste para os assentados.

De encontro as péssimas condições imediatas de vida dos assentados, as agroindústrias oferecem um investimento aos assentados que proporciona um retorno financeiro mais garantido que outros projetos com possibilidades de melhores condições econômicas como prevê o Artigo 9 da Portaria 77/2004

Artigo 9º - Os compromissos e os contratos de compra e venda, celebrados entre os assentados e as agroindústrias, instruirão o procedimento de elaboração do projeto e, obrigatoriamente, deverão conter cláusulas que disponham sobre:

I – compromisso de compra da totalidade da produção na época da safra, especificando-se a área e a espécie plantada;

II – preço mínimo de compra dos produtos pelo valor estabelecido pelo governo, quando houver fixação oficial, ou pelo melhor preço da espécie e tipo do produto cotado no mercado da região, em não havendo preço mínimo fixado oficialmente; (PORTARIA 77/2004)

De acordo com os entrevistados o projeto para o plantio de cana-de-açúcar foi a alternativa viável para uma parte do assentamento, para que assim pudessem obter algum retorno financeiro e uma condição de vida com o mínimo de condições financeiras para aquisição de roupa e alimentos de qualidade.

Embora o assentado tenha o direito de permanecer na terra, ele não é o dono do seu meio de produção, a qualquer momento está sujeito a perda deste direito. Diante das condições capitalistas, a terra sem o título de posse pouco vale ou serve como garantia para obter financiamentos para investimento nas terras. As condições de vida para o assentado está condicionada de forma diferente das condições necessárias para a sociedade capitalista. O assentado está na terra, mas não é dono da terra. O trabalhador assentado está sujeito ao sistema capitalista, devendo seguir a mesma lógica, porém com condições inviáveis para isso. Neste sentido a agroindústria impõe suas regras e condições, e diante da situação imediata precária que o assentado se encontra, o que resta é arriscar.

O assentado vive sob as condições capitalistas, porém não em condições capitalista. Neste aspecto a agroindústria aproveita para obter vantagens, gerando uma nova forma de apropriação e exploração do trabalho. Agora, não mais o uso do trabalhador assalariado e sim o assentado que produz a mais-valia através dos projetos de parceria. Diante desta questão Oliveira (2007) pondera que:

Nesse caso, quando submete o camponês aos seus ditames, está sujeitando a renda da terra ao capital. Está convertendo a renda da terra embutida no produto produzido pelo camponês e sua família em capital. Está se apropriando da renda sem ser o proprietário da terra. Está produzindo o capital pela via não especificamente capitalista. (OLIVIRA, 2007, p.32)

Não se pode negar que, enquanto sujeitos individuais, os assentados se beneficiam do projeto de parceria, considerando a sua situação inicial e as condições que estava submetido, pois mesmo com o acesso à terra e as assistência mínimas oferecidas pelo estado, não foi possível estabelecer uma independência através do trabalho no lote. Diante das condições dos trabalhadores, o que resta é vender sua força de trabalho para sobreviver, assim como Marx (1996) descreve a seguir:

[...] duas espécies bem diferentes de possuidores de mercadorias têm de defrontar-se e entrar em contato; de um lado, possuidores de dinheiro, meios de produção e meios de subsistência, que se propõem a valorizar a soma-valor que possuem mediante compra de força de trabalho alheia: do outro, trabalhadores livres, vendedores da própria força de trabalho e, portanto, vendedores de trabalho. Trabalhadores livres no duplo sentido, porque não pertencem diretamente aos meios de produção, como os escravos, os servos etc., nem os meios de produção lhes pertencem, como, por exemplo, o camponês economicamente autônomo etc., estando, pelo contrário, livres, soltos e desprovidos deles. (MARX, 1996, p. 340)

Possuir o acesso à terra apenas não é suficiente, insumos e conhecimentos são necessários. Desta forma, constitui-se uma nova relação de exploração do trabalho, no qual o assentado tem o direito de permanência e produção na terra e produz com a tecnologia oferecida pela agroindústria e para a agroindústria, utilizando mão de obra do próprio assentado. Considerando as condições que se dão este projeto, e que o cultivo da cana-de-açúcar não demanda um trabalho constante, os assentados puderam garantir o sustento apenas do trabalho desenvolvido no lote, e não mais a busca pelo trabalho externo. Um dos pontos positivos da parceria foi a possibilidade de investimento e trabalho no lote inteiro.

Diante do quadro já apresentado em relação a realidade e dificuldades dos assentado a implantação do projeto é bem aceita, já que que oferece suporte econômico do início ao fim, com possibilidades de rendimentos favoráveis, dispondo apenas da força de trabalho. Mesmo o homem possuindo ou tendo acesso à terra e com recursos mínimos, dificilmente ele conseguirá produzir sua existência nos moldes capitalistas, então o que resta é a venda da sua força de trabalho.



### 3.4 Trabalho e educação no Assentamento Guarani

O trabalho sendo atividade central para existência humana, uma vez que o homem precisa produzir sua existência, também se torna um processo educativo, na medida em que o homem passa a se adequar aos processos de trabalhos existentes. Diante da situação imediata, o assentado se submete ao modelo de trabalho que se tem disponível, pois embora tenha o acesso à terra não é o proprietário das mesmas e também não detém os meios de produção.

Diante das condições de sobrevivência no assentamento, as famílias destacam que muitas delas desenvolvem atividades externas para compor a renda familiar e algumas contam com salário de aposentadoria. A busca por desenvolver algum trabalho produtivo é algo constante, visto isso pelas iniciativas de projetos como maracujá, horta, mandioca, abobora, plantações de milho e arroz, além da criação de animais, por exemplo, vacas, cavalos, galinhas e porcos.

Diante disso, constata-se que a formação para o trabalho destas famílias se deu praticamente na vivência e troca de experiências. Os conhecimentos vêm das gerações anteriores, que foram desapropriadas do campo e acesso a terra devido ao desenvolvimento tecnológico que mecanizou a produção no campo. São famílias que tem sua origem do trabalho agrícola nas fazendas e que moravam em colônias ou pequenos sítios.

Poucas famílias possuem formação escolarizada. Das famílias entrevistadas poucas possuem formação que permita uma leitura básica, como por exemplo entender o que esta escrito na embalagem de adubo para medir a quantidade recomendada para aplicação na terra.

O nível de escolaridade dos entrevistados varia entre um e quatro anos de estudos, atingindo no máximo a quarta série do antigo ensino fundamental. A frequência em cursos de Educação de Jovens e Adultos em parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi mencionada, porém com a precariedade dos recursos e a não continuidade destes projetos tornaram-se questões desmotivadoras para a busca de um nível maior de escolaridade.

O conhecimento adquirido sobre agricultura e pecuária, se deu majoritariamente nas relações de trabalho através da família, uns ensinando aos outros. A formação técnica e escolarizada para acompanhar as modernidades da agricultura não faz parte do processo de

formação destes assentados. Os conhecimentos vão sendo atualizados, aprendidos e testados apenas e sempre na prática.

A região de Ribeirão Preto<sup>11</sup>, por muitos anos se constituiu como uma região apropriada para a plantação de café. Este conhecimento prático e histórico das plantações de café na região motivou algumas famílias para este tipo de plantação, acreditando que as terras eram próprias para tal cultivo, aliados as experiências em lavouras de café. A falta de conhecimento especializado, devido ao desgaste da terra resultou em uma produção de café não aproveitável.

Muitas famílias trazem consigo, os conhecimentos e as práticas desenvolvidas no campo, antes de lutarem pela terra e conquistar o assentamento. As condições climáticas e físicas do lugar nem sempre é compatível com os projetos que são idealizados pelas famílias. A busca por informação e formação é pouco recorrente. Muitas famílias relatam que a busca pelo conhecimento da plantação se dá na troca de experiências com vizinhos e até mesmo na própria prática. A assessoria técnica da Fundação ITESP e do INCRA, devido ao grande número de famílias, nem sempre se torna acessível para todos.

Os conhecimentos aplicados na produção do lote são em sua maioria a partir de assistência técnica dos órgãos de administração do assentamento e cursos pelo SEBRAE. O conhecimento prévio a partir das suas experiências anteriores também são fontes de formação e troca de conhecimento entre os assentados. A tentativa de aplicar conhecimentos prévios, aprendidos na infância e adolescência com os pais nos sítios e fazendas foram questões de certa forma frustrantes, pois a falta de um grande conhecimento técnico e adaptação climática não foram levadas em conta, resultando muitas vezes em uma atividade sem resultado satisfatório.

---

<sup>11</sup> A história de Ribeirão Preto conta sobre a produção do café: A produção de café foi a primeira atividade agrícola intensiva de Ribeirão Preto, introduzida por famílias de fazendeiros que vieram de outras regiões. Ribeirão Preto era uma nova e potencial frente agrícola com terra de qualidade e clima apropriado. As lavouras começaram a ser plantadas em 1870. Em 1900, o café produzido no município era conhecido principalmente na Europa. A espécie predominante por aqui foi o bourbon. A cafeicultura foi responsável pelo grande desenvolvimento experimentado pela cidade que tornou-se a Capital Mundial do Café.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo realizado com o objetivo de compreender de que forma se dá a apropriação do conhecimento do trabalhador assentado a partir de um projeto de parceria agroindustrial e de que maneira este conhecimento pautado na agroindústria interfere no trabalho desenvolvido no lote de terras e na vida do sujeito. Assim, foram identificadas as atividades produtivas realizadas pelos assentados e como esses adquiriram os conhecimentos que são aplicados nas atividades agropecuárias, bem como o nível de escolaridade formal das famílias e, assim, entender tais implicações de um projeto agroindustrial dentro da reforma agrária.

Dessa maneira, entendemos que esta relação abordada deve ser compreendida em sua própria contradição. O trabalho e a educação podem servir como instrumentos de dominação, acarretando dependência vinculada à necessidade da produção da própria existência como também instrumentos de emancipação. No movimento de contradição da sociedade temos a luta pela terra que se configura como uma luta contra a exploração e visa a justiça social. Em contraponto, temos poder do capital, que está a todo tempo se renovando e criando novas estratégias para acumulação.

A separação do trabalhador dos seus meios de subsistência resulta no processo de luta pela terra, porém o trabalhador ao retomar o acesso a terra não consegue produzir na mesma, devido à falta de insumos para a produção, como falta de água, equipamentos, financiamentos, assistência técnica entre outros, a terra é apenas uma parte dos meios de produção.

Na perspectiva do trabalho, podemos considerar que o trabalho desenvolvido pelos assentados junto a Usina se difere do trabalho nas lavouras de grandes extensões territoriais das agroindústrias pelas condições que se dá no que se refere aos horários e quantidade de produção e corte, o que não se caracteriza como o trabalho com meta da produção. A cobrança de produção neste caso é por parte do assentado, que quanto mais produzir, quanto mais bem cuidado estiver a lavoura de cana, maior poderá ser o resultado da produção. Nesta relação de trabalho temos uma inversão de valores, o assentado cobra de si a produtividade.

A tecnologia e os moldes de plantação se dão da mesma forma, tanto nas terras da usina quanto nos lotes dos assentados. Desta forma o trabalho desenvolvido não

proporciona autonomia para os assentados. O trabalho deve ser desenvolvido nos moldes da usina para a produção industrial. O aprendizado de todo este processo pouco ou quase nada é aproveitado para o desenvolvimento da agricultura familiar. O conhecimento adquirido pela usina pouco é apropriado para o desenvolvimento de outras atividades. A busca por orientações externas principalmente junto aos técnicos do ITESP é constante. O retorno financeiro deste projeto possibilita investimento em outros projetos. Embora o projeto possibilite desenvolver o trabalho no restante do lote, os conhecimentos adquiridos na vivência do projeto não possibilita a aplicação dos mesmos.

A região em que se encontra o assentamento Guarani possui uma grande dificuldade de comercialização da produção dos assentados. A economia que movimenta a cidade está vinculada a agroindústrias como a Usina São Martinho e a International Paper, bem como a construção civil e trabalho no comércio de Ribeirão Preto.

Os assentamentos, desprovidos de projetos e políticas públicas e sem qualquer tipo de assistência direcionada aos assentados, acabam abrindo espaço para intervenção do capital através dos projetos agroindustriais que assumem o papel do Estado na execução dos projetos e geração de renda para população assentada.

A participação das famílias do Assentamento Guarani se deu após mais de uma década de resistência de tentativas de trabalho na agricultura familiar. Questões que variam entre a falta de recursos para produção, terras inférteis, dificuldade de comercialização, recursos insuficientes para manter um projeto até obter retorno financeiro são questões que levam os assentados a buscarem a tentativa de desenvolvimento econômico através da parceria agroindustrial.

É importante ressaltar que a parceria agroindustrial acaba sendo aceita pelas famílias após muitas tentativas de desenvolvimento do lote, por exemplo, financiamentos do PRONAF, utilização de recursos próprios, empréstimos externos, trabalho externo para obtenção de recursos. São questões que se tornam desgastantes e que acabam mudando o olhar que se tem sobre a luta pela terra e, como a parceria agroindustrial é apresentada como vantajosa e com possibilidades de desenvolvimento, o assentado continua tentando. Diante de todas as alternativas que lhe restam, a parceria se torna a mais coerente.

Na perspectiva dos assentados, enquanto sujeitos individuais, do ponto de vista da situação imediata, é possível entender a parceria como uma solução para as precárias condições em que se encontram. Embora a parceria beneficie principalmente a agroindústria, o benefício que traz para o assentado melhora a sua situação econômica,

possibilitando que o assentado deixe de praticar a pluriatividade, passando a desenvolver atividades apenas no trabalho no lote. Diante das condições precárias vividas no assentamento, a parceria é vista pelos assentados como uma oportunidade de melhoria.

A agroindústria, nesta relação de parceria com o assentado, acaba criando uma nova forma de exploração do trabalho. Tanto mão de obra quanto terras para plantação são necessários para a produção da agroindústria e, nesta parceria, a agroindústria obtém isso sem custo, visto que não se paga o salário nem o aluguel da terra. A usina oferece sua tecnologia e seus maquinários para produção em larga escala.

Ainda cabe-nos uma indagação sobre qual o direcionamento deste processo todo, ou seja, qual saber resulta para o trabalhador assentado, como isso interfere na sua vida e como este processo todo educa o trabalhador.

Este processo antagônico em que o trabalhador se encontra, entre a monocultura agroindustrial e a agricultura familiar, faz com que o sujeito histórico da reforma agrária desperte outras lógicas e práticas próximas àquelas do agronegócio. Embora os resultados do projeto possibilitem condições de investimento no restante das terras, a lógica que se busca é a mesma para a produção em larga escala para acumulação.

Diante das circunstâncias expostas sobre o assentamento, fica evidente que, após o processo de desapropriação das terras para fins de reforma agrária e com a homologação do assentamento, os assentados foram lançados a sua própria sorte, não houve a presença de uma organização ou grupo social para todo o assentamento, com o intuito de conduzir ou auxiliar os assentados. Nesta perspectiva, o assentamento pode ser resumido a uma distribuição quantitativa de terras, a qual não houve política pública que auxiliasse na desconcentração fundiária, pois, falta de assistência técnica, apoio a comercialização da produção no assentamento e também financiamentos na época apropriada para produção.

A ausência das condições estruturais para o desenvolvimento do assentamento aliada a situação precária vivida pelos assentados, como observado no assentamento Guarani, acaba se tornando um território desterritorializado da reforma agrária, revelando o descaso que a mesma é tratada. A parceria junto a agroindústria acaba criando um território do agronegócio nas terras do assentamento, com uma nova forma de exploração do trabalho, chamada de parceria, no qual a mão de obra e a terra não são mais partes da agroindústria.

A situação vivida no assentamento Guarani revela que mesmo o trabalhador possuindo o acesso a terra, esta não é suficiente para produção da sua existência, pois insumos e conhecimento também se fazem necessários.

Esta nova relação de parceria nos assentamentos resulta em uma nova visão da reforma agrária, que acaba cedendo a lógicas antagônicas aos seus objetivos, criando uma nova identidade ao assentado, constituída a partir da produção da monocultura. Objetivos como produção de alimentos e trabalho através da agricultura familiar, que podem ser considerados como função social da reforma agrária acabam sendo destorcidos através da produção para fins agroindustriais.

Portanto, conclui-se que este processo de contradição na reforma agrária, fruto das amarrações do sistema ao qual esta inserida, direciona todas as lutas em favor do capital monopolista.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Trabalho e Educação nas disputas por projetos de campo. In: **Dossiê: Trabalho e Educação: Diversidade e Lutas sociais no campo. Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.21, n.3, p.81-93, set./dez.2012

BARBOSA, Reginaldo; FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Botta; DURVAL, Henrique Carmona. Entre a parceria e a diversificação agrícola: a reconstrução dos assentados sobre o seu viver. In: ; FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Botta; WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **Retratos de Assentamentos**. Araraquara – SP, N.º 13, 2010

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem Terra aprende e ensina: Um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST - 1979-1998**. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 1998

BORELI FILHO, Dorival; SOUZA, José Gilberto de. Assentamento Horto Bueno de Andrada: Subordinação da terra ao capital agroindustrial e contradições com o modo de vida do camponês. In: FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Botta; WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta; DURVAL, Henrique Carmona. **Retratos de Assentamentos**. Araraquara –SP. Vol. 1, 2013

BRANDFORD, Sue. ROCHA, Jan. **Rompendo a cerca: a história do MST**. 1º Ed. São Paulo: Casa Amarela, 2004

BRASIL, **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

BRASIL, **Lei Nº 601, de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. IN: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L0601-1850.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

BRASIL. **Estatuto da Terra Lei Nº 4.504, de 30 de novembro de 1964**. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14504.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14504.htm)

BRASIL. **Resolução Câmara de Educação Básica, nº 4, de 3 de dezembro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: [http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lres4\\_99.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lres4_99.htm)

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. **A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos**. Revista Espaço Acadêmico – nº 121, junho de 2011

CALDART, Roseli Salette. Elementos para a construção de um projeto político pedagógico da Educação do Campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, nº05, 2005

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo, Fundação Editora da UNESP, 1999

CARVALHO, Joelson Gonçalves. **Questão agrária e assentamentos rurais no Estado de São Paulo: o caso da região administrativa de Ribeirão Preto**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico), Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2011

CONTAG. **50 anos de luta por reforma agrária, trabalho e dignidade no campo: Grito da Terra – Brasil 2013**

COSTA, Áurea de Carvalho. **A educação profissional no campo hoje**. Educação Profissional: Ciência e Tecnologia. Brasília, v. 2, n. 1, p. 67-74, jul/dez 2007.

ENGELS, Frederich. **A Origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Ruth M. Klaus, São Paulo: Centauro: 2002

FENG, Lee Yun. FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Bota. **A educação rural no contexto prático, dilemas e dificuldades**. 2011 Disponível em: [http://educacaodocampo-bibliotecavirtual.blogspot.com.br/2011\\_02\\_01\\_archive.html](http://educacaodocampo-bibliotecavirtual.blogspot.com.br/2011_02_01_archive.html)

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brasil: 500 anos de luta pela terra**. Revista de Cultura Vozes, 1999. Disponível em: <http://www.culturavozes.com.br/revistas/0293.html>

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Reforma agrária no governo Lula: A esperança..** 2003. Disponível em: [http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/LULA\\_RA.pdf](http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/LULA_RA.pdf) (Acesso: 10/06/2013) 2003

FERRANTE, Vera Botta; ALMEIDA, Luiz Manoel. **Assentamentos rurais no território do agronegócio: a expansão da cana em debate**. Disponível em: <http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/108581/2/220.pdf> Acesso: 10/09/2013

FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Bota; BARONE, Luís Antônio; DURVAL, Henrique Carmona; GOMES, Thauana Paiva de Souza; AMARAL, Daniel Tadeu do; GÊMERO, César Giordano; FLORES, Ana Flávia; SILVA, Silvani; ALY JÚNIOR, Osvaldo. Síntese das regiões: Retomando questões do presente/futuro dos assentamentos. In: **Retratos de Assentamentos**. Araraquara-SP, Nº 01, vol.15, 2012



GONÇALVES NETO, Wenceslau. **Estado e agricultura no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1997.

GRAZIANO NETO, Francisco. **Questão agrária e ecologia: Crítica da agricultura Moderna**, São Paulo: Brasiliense, 1985.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico de 2010**. 2010 Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estudo revela 60 anos de transformações sociais no país**. Sala de Imprensa: 2007 Disponível em: <http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=892>

KAGEYAMA, Angela. **As múltiplas fontes de renda das famílias agrícolas brasileiras**. Agric. São Paulo, SP, 48(2):57:69, 2001

KUENZER, Acácia Zeneida. Da Dualidade Assumida à Dualidade Negada: **O discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial. 2007

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e Trabalho no Brasil: o Estado da Questão**. 2ª Impressão. Brasília : INEP ; Santiago :REDUC, 1991

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: A Nova Forma de Dualidade Estrutural que Objetiva as Novas Relações entre Educação e Trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval, SANFELICE José Luís (orgs.) **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 2 ed. Ver- Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004

LEONEL, Zélia. **Contribuição à história da escola pública: elementos para a crítica de teoria liberal da educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e Ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, SP. Ed. Alínea, 2011

MAGALHÃES, Claudia; SOURIENT, Lilian; GONÇALVES, Marcos; RUDEK, Roseni. **Passaporte para Geografia**. Vol. 2. São Paulo: Editora do Brasil, 2005

MARTINEZ, Paulo. **Reforma Agrária: Questão de Terra ou de Gente?** São Paulo: Moderna, 11ª edição, 1987.

MARTINS, José de Souza. **Reforma agrária – o impossível diálogo sobre a História possível**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP,S. Paulo, 11(2): 97-128, out. 1999 (editado em fev. 2000).

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Coordenação e revisão de Paul Singer. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, (Os Economistas). 1996

MIRALHA, Wagner. **Questão agrária brasileira: origem, necessidade e perspectivas de reforma hoje**. Revista Nera – ANO 9, N. 8 – janeiro/junho DE 2006

MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire Azevedo de. (Org) **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. **História, trabalho e educação: Relações de produção e qualificação da força de trabalho na agroindústria canavieira**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **A Geografia das lutas no Campo**. 6º ed. São Paulo: Contexto, 1994

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: FFLCH, 2007

OLIVEIRA, Simone Cristina de. Reforma agrária: Muito além de um assentamento. In: FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Botta. **Retratos de Assentamentos**. Ano V, nº07, 1999

QUEDA, Oriowaldo; KAGEYAMA, Paulo; SANTOS, João Dagoberto dos. Assentamentos Rurais: Alternativas frente ao agronegócio. In: FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Botta; WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **Retratos de Assentamentos**. Araraquara-SP, Nº 12, 2009

REZENDE PINTO, José Marcelino de. [et al] . O desafio da Educação do Campo. In: **A educação no Brasil rural /** Alvana Maria Bof (organização); Carlos Eduardo Moreno Sampaio ... [et al.]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006

ROOS, Djoni. **A disputa pelo território: agricultura camponesa versus agronegócio nos assentamentos do centro-sul paranaense**. Centro de Estudos de Geografia do Trabalho. Presidente Prudente, 2012

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, Janeiro – abril, ano/vol. 12, número 34, ANPED, São Paulo, Brasil 2007

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo no mundo do trabalho e da educação. IN: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval, SANFELICE José Luís (orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. 2 ed. Ver- Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004

SAVIANI, Dermeval. O Trabalho como Princípio Educativo Frente às Novas Tecnologias. IN: FERRETTI, Celso João et al. **Novas tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994

SOUZA, Paulo Rogério de. FERREIRA, Magda Maria De Marchi. BARROS, Marta Silene Ferreira. **História da criação da escola pública como instrumento da formação da educação burguesa.** EDUCERE. 2009 disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2475\\_1142.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2475_1142.pdf)

TSUKAMOTO, Ruth Youko. **Produtor familiar e a monopolização do território pelo capital industrial.** Geografia, Londrina, v. 9 nº2 jul/dez, 2000

## APÊNDICES

### Apêndice 1 – Roteiro para Entrevista

#### Roteiro para Entrevista – Questionário nº \_\_\_\_\_

Dissertação: Trabalho e Educação no Assentamento Guarani

### I -OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. (Chefe de Família) Sexo:

Masculino			Feminino	
-----------	--	--	----------	--

2. Composição familiar: quantos?

Membro	Família 1	Idade	Família 2	Idade
Pai:				
Mãe:				
Filho 1				
Filho 2				
Filho 3				
Filho 4				
Filho 5				
Avô				
Avó				
Outros				

3. Há quanto tempo mora no assentamento;

R: \_\_\_\_\_

–

II - Levantar o nível de escolaridade do assentamento;

III - Identificar a formação técnica dos assentados;

4. Escolaridade;

4. Qual é a escolaridade da família:

Escolaridad e	Básica (1-4 anos)	Básica (5-9 anos)	Ensino Médio	Superior	Pós-Graduação	Cursos Técnicos
Pai:						
Mãe:						
Filho 1						
Filho 2						
Filho 3						
Filho 4						

Filho 5						
Avô						
Avó						
Outros						

5. Onde estudam:

	Prefeitura	Estado	Particular	Movimento Social	Outras
Pai:					
Mãe:					
Filho 1					
Filho 2					
Filho 3					
Filho 4					
Filho 5					

**IV - Identificar as atividades produtivas realizadas pelos assentados e onde elas são realizadas: nas próprias terras ou para terceiros e Identificar como foram adquiridos os conhecimentos técnicos utilizados pelos assentados na produção própria.**

6. Qual o conhecimento você possuía sobre agricultura e pecuária antes de morar no assentamento?

R: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

7. Desde que mora no assentamento, como tem feito para conhecer as técnicas de plantio e pecuária?

R: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

8. Qual o tipo de produção que é realizada no lote?

R: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

9. Qual a renda dessa produção? É suficiente para manutenção da família?

R: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

10. Qual a principal fonte de renda da família (s) que reside(m) no lote?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11. Quais as dificuldades encontradas para a produção do lote?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. Existe alguma intervenção, assessoria no assentamento, que auxilia de alguma forma no processo de produção?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13. Algum membro da família desenvolve algum trabalho fora do assentamento? Se sim, qual trabalho e onde?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**(QUESTÕES ESPECÍFICAS PARA PARTICIPANTES DO PROJETO COM A USINA)**

14. Participa do projeto de plantação de cana?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15. Qual o principal motivo em fazer parte do projeto em parceria com a Usina?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

16. Como funcionam as orientações a respeito do plantio da cana por parte da usina, e como o assentado lida com isso?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

17. Como adquire o conhecimento para a produção no lote, independente do suporte dado pela usina?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

18. Qual o tipo de produção que havia no lote antes do plantio da cana pelo projeto da usina?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

19. Qual a renda deste projeto? É suficiente para manutenção da família?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

20. Qual sua opinião sobre este projeto?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Apêndice 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) Sr. (a)

Você esta sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Trabalho e Educação no Assentamento Guarani”. Na tentativa de entender mais como se da a relação entre trabalho e educação no assentamento.

A sua participação neste estudo envolve responder um questionário. A sua participação será estritamente voluntária e as informações contidas serão confidenciais e tratada de forma anônima e sigilosa, mantendo a sua privacidade.

Este estudo não oferece riscos ou desconfortos para você, porem, caso isso ocorra, asseguramos a sua liberdade de retirar se consentimento, a qualquer momento, deixando de participar do estudo sem que lhe acarrete em sanção ou prejuízo de suas atividade.

Se em algum momento você necessitar de maiores esclarecimentos relacionados a pesquisa, se tiver alguma duvida ou consideração, entre em contato através dos dados abaixo.

Sua participação é de suma importância para a continuidade deste trabalho.

**José Leite dos Santos Neto**

Mestrando em Educação - PPGE/UFSCar

Fone: 16 9961 5742

e-mail: [jnetoufscar@gmail.com](mailto:jnetoufscar@gmail.com)

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento

Departamento de Educação – UFSCar

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo Pesquisador e ter compreendido o que me foi explicado, consinto em participar da presente pesquisa.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 2013.