

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

PROJETO JUVENTUDE SEMEANDO TERRA SOLIDÁRIA: AVANÇOS E
LIMITES

NATANAEL RICARDO ZUANAZZI

FRANCISCO BELTRÃO – PR
Março/2018

NATANAEL RICARDO ZUANAZZI

PROJETO JUVENTUDE SEMEANDO TERRA SOLIDÁRIA: AVANÇOS E
LIMITES

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação *Stricto
sensu* em Educação – Nível de
Mestrado – Área de concentração:
Educação; Linha de pesquisa:
Sociedade, Conhecimento e
Educação, da Universidade Estadual
do Oeste do Paraná – UNIOESTE,
como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a. Suely
Aparecida Martins

FRANCISCO BELTRÃO – PR

Março/2018

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Zuanazzi, Natanael Ricardo

Projeto juventude semeando terra solidária:
avanços e limites / Natanael Ricardo Zuanazzi;
orientador(a), Suely Aparecida Martins, 2018.
106 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do
Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão,
Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2018.

1. Trabalho. 2. Educação . 3. Movimentos Sociais.
4. Projeto Juventude Semeando Terra Solidária. I.
Martins, Suely Aparecida. II. Título.

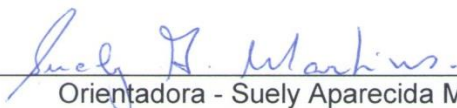
FOLHA DE APROVAÇÃO

NATANAEL RICARDO ZUANAZZI

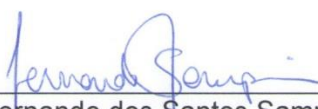
**TÍTULO DO TRABALHO: PROJETO JUVENTUDE SEMEANDO TERRA
SOLIDÁRIA: AVANÇOS E LIMITES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Educação ao autor.

COMISSÃO EXAMINADORA



Orientadora - Suely Aparecida Martins
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



Fernando dos Santos Sampaio
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



Leandro Turmena
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus de Dois Vizinhos
(UTFPR)

Francisco Beltrão, 07 de março de 2018

AGRADECIMENTOS

Fim de mais uma etapa...

Finalizar mais uma etapa de formação significa muito. Essa etapa em especial, proporcionou um grande desafio, não por si só, mas por exigir uma grande divisão de atenção entre estudo, família e trabalho.

Se cheguei até aqui não foi sozinho, e preciso agradecer a muitos. Aos meus pais, Gilberto e Joceli, e minhas irmãs Natana e Natiele pelo exemplo de vida e coragem. À minha esposa Alice por estar junto a minha filha Maria Eduarda, fonte de inspiração para esta caminhada. À professora Suely por não ter desistido de seu orientando. E aos inúmeros amigos, representados neste agradecimento por Alexandre e Juliano, que desempenharam papel significativo no decorrer da caminhada, dirigindo não só palavras de apoio, mas também críticas construtivas as quais agradeço imensamente.

Meu sincero muito obrigado.

“ (...)
Se aliança dissipar
E sentença for só desamor
A tormenta aumentará
Quando uma comunidade viva
Insurrece o valor da paz
Endurecendo em terra em mente
Todo biit, byte, e terá
Será força bruta a navegar
Será nossa herança em terra!
Amanhecerá
De novo em nós
Amanhã, será?
(...)”

O Teatro Mágico

RESUMO

ZUANAZZI. Natanael Ricardo. Projeto Juventude Semeando Terra Solidária: Avanços e Limites. 2018. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2018.

A discussão em torno de temáticas como trabalho, educação e movimentos sociais se apresenta com considerável importância e nos remete a análise de um processo de formação que envolve ambos os temas, o Projeto Juventude Semeando Terra Solidária. Nos propomos neste trabalho, através de uma pesquisa de cunho qualitativo e sob metodologia avaliativa, analisar tal projeto desenvolvido pela FETRAF-SUL/CUT em parceria com a UFFS e o MDA, procurando contextualizar a temática de estudo debatendo sobre o processo histórico e dialético de reestruturação produtiva, destacando seus desdobramentos na agricultura brasileira, debatendo como esse contexto influenciou e influencia para a divisão das classes sociais e as relações de classe no campo brasileiro. Além disso, procuramos destacar como surgiu e se organizou a organização sindical no campo no Brasil, e como se dá a organização específica da FETRAF-SUL/CUT, bem como sua política de formação para os agricultores, destacando o Projeto Terra Solidária, projeto base para a construção do processo educativo foco do presente trabalho. Analisando como essas relações anteriormente citadas influenciam especificamente sobre o projeto objeto deste estudo, identificamos que: A percepção da FETRAF-SUL/CUT sobre a categoria de agricultor familiar não está bem definida teoricamente; A opção teórica da FETRAF-SUL/CUT não parte de forma clara do materialismo histórico dialético; Esta indefinição teórica é determinante para sua ação política; O Projeto Juventude Semeando Terra Solidária assume um projeto de desenvolvimento que indica a manutenção de uma proposta de agricultura e não a superação de um modelo produtivo; Embora os limites teóricos apresentados, é um processo de formação que, mesmo não contemplando de forma integral, mas se concretiza como um grande avanço para a FETRAF/SUL-CUT, pois embora seu posicionamento teórico é confuso e não definido, será em ambientes formativos que o mesmo irá se definir.

Palavras-chave: Trabalho; Educação; Movimentos Sociais; Projeto Juventude
Semeando Terra Solidária.

ABSTRACT

ZUANAZZI. Natanael Ricardo. Youth Project Semeando Terra Solidária: Advances and Limits. 2018. 106 f. Master's degree Dissertation - Graduate Program in Education, State University of Western Paraná, Francisco Beltrão, 2017. The main objective of this research work is to identify what the perspectives of Sociology teachers are in the municipality of Francisco Beltrão / PR.

A discussion around themes such as work, education and movements presents a concept of considerable importance and analyzes a process of formation that involves all themes, the Semeando Terra Solidaria Youth Project. Our proposal in the work, through a research of qualitative and solution knowledge, a study project developed by FETRAF-SUL / CUT in partnership with UFFS and MDA, trying to contextualize the study topic debating about the historical and dialectical process of restructuring Production, highlighting its unfolding in Brazilian agriculture, debating how this context influenced and influences the division of classes class editions in the Brazilian field. In addition, we sought to transport and organize a trade union organization in the field in Brazil, and how a specific FETRAF-SUL / CUT organization is given, as well as its training policy for farmers, highlighting the Terra Solidaria Project, a project base for the construction of the educational process focus of our work. Analyzing how these relations, for example, cited specifically influence the project object of our study, we identify that: The perception of FETRAF-SUL / CUT on a category of family farmer is not well defined theoretically; The theoretical choice of FETRAF-SUL / CUT is not a clear part of dialectical historical materialism; This theoretical and determinant indefinición for its political action; The Semeando Terra Solidária Youth Project assumes a development project that indicates a maintenance of a proposal of agriculture and not an overcoming of a productive model; Although they are not contemplating in a comprehensive way but it is a great step forward for FETRAF / SUL-CUT, because it is their theoretical and confused and undefined positioning, whether in training environments or not.

Keywords: Work; Education; Social movements; Youth Project Semeando Terra Solidária.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – reorganização gráfica dados de ALVES e ROCHA (2010)	33
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASSESOAR – Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural

CEB – Comunidades Eclesiais de Base

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CNA – Confederação Nacional da Agricultura

CONCLAT – Conferência Nacional da Classe Trabalhadora

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DESER – Departamento de Estudos Socioeconômicos Rurais

DNTR – Departamento Nacional dos Trabalhadores Rurais

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

FETAG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura

FETRAF-SUL/CUT – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul

FETRAFESC – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar de Santa Catarina

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

JSTS – Juventude Semeando Terra Solidária

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

PADSS – Projeto Alternativo de Desenvolvimento Sustentável e Solidário

PJST – Projeto Juventude Semeando Terra Solidaria

PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PTS – Projeto Terra Solidária

SRB – Sociedade Rural Brasileira

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UDR – União Democrática Ruralista

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

ULTAB – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

UTH – Unidades de Trabalho Humano

VBP - Valor Bruto de Produção

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
 CAPITULO 1 – A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E SEUS DESDOBRAMENTOS NA AGRICULTURA BRASILEIRA	 19
1.1 PANORAMA GERAL E ASPECTOS HISTÓRICOS.....	19
1.2 O ADVENTO DO CAPITALISMO NO CAMPO	25
1.3 A ESTRUTURA DE CLASSES E A ORGANIZAÇÃO SINDICAL NO CAMPO BRASILEIRO.....	31
1.4 CLASSES SOCIAIS E RELAÇÃO DE CLASSES	37
1.5 A AGRICULTURA FAMILIAR E A CRIAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE DA FETRAF-SUL/CUT.....	41
 CAPITULO 2 – A CONSTITUIÇÃO DA CUT E SUA POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA OS AGRICULTORES	 46
2.1 A TEORIA MARXISTA DA EDUCAÇÃO E O PROJETO EDUCATIVO DA CLASSE TRABALHADORA.....	46
2.2 A POLITICA DE FORMAÇÃO DA CUT E AS ESPECIFICIDADES DOS ANOS 1990	63
2.3 A FORMAÇÃO DA CUT E FETRAF-SUL/CUT PARA O CAMPO.....	66
 CAPITULO 3 – PROJETO JUVENTUDE SEMEANDO TERRA SOLIDÁRIA – AVANÇOS E LIMITES.....	 73
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO JUVENTUDE SEMEANDO TERRA SOLIDÁRIA	73
3.2 METODOLOGIA DO PROJETO JUVENTUDE SEMEANDO TERRA SOLIDÁRIA	76
3.3 ORGANIZAÇÃO DOS TEMAS.....	80
3.4 O DESENVOLVIMENTO PRÁTICO DO PROJETO JUVENTUDE SEMEANDO TERRA SOLIDÁRIA.....	85
4.CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
5. REFERÊNCIAS.....	102

INTRODUÇÃO

O debate que pretendemos abordar na presente pesquisa teve início durante a graduação, em Licenciatura em Educação do Campo, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná– UTFPR, onde iniciei a pesquisa como tema de meu Trabalho de conclusão de Curso - TCC¹. Pesquisa essa motivada, dentre outros aspectos, pela minha participação no processo formativo objeto desse estudo, fato este que me caracteriza como participante e pesquisador do mesmo.

Durante este período, pude identificar superficialmente algumas contradições as quais me motivaram a concorrer a uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado/PPGE. Isso possibilitou a continuação da pesquisa a qual acredito irá contribuir tanto profissionalmente, quanto em novos processos educativos não formais como veremos no decorrer do trabalho.

A discussão em torno das temáticas: trabalho, educação e ensino; movimentos sociais e educação; trabalho, educação e juventude; são temas amplamente discutidos em meio aos processos formais de educação, mas, o envolvimento destes temas em pesquisas envolvendo processos de educação não formais ainda se faz necessário.

Diversos processos de educação não formais² são realizados em meio aos movimentos sociais com riqueza em detalhes técnicos e pedagógicos. Processos estes que contribuem para a política de trabalho de cada movimento social e que podem contribuir nos processos formais de ensino. Dentre estes processos encontra-se o Projeto Juventude Semeando Terra Solidaria PJST desenvolvido pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul - FETRAF-SUL/CUT, objeto deste estudos.

O cenário agrícola no Brasil se estruturou com base no mercado externo. Sendo assim, duas características básicas são: a monocultura e a

¹ O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC desenvolvido com a mesma temática ajudou na construção da dissertação. Logo, em diversos pontos o mesmo será referenciado e dados serão reaproveitados.

²Entendemos e assumimos como não formal todo processo formativo que busca o aprendizado participativo, visando o aprendizado daquilo que o cerca como um todo, não fragmentado, mas sim interdisciplinar.

grande concentração de terras, predominando a acumulação intensiva. Mesmo com o processo de industrialização do campo, verificado especialmente a partir dos anos de 1960, tais características se mantiveram no campo brasileiro e reforçaram a estrutura de classes já existente.

Analisando os dados do Censo Agropecuário de 2006 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, divulgado em 2010, Alves e Rocha (2010) procuram organizar o campo brasileiro em grandes grupos classificados através do índice de participação no Valor Bruto de Produção - VBP. Identificaram cinco grandes grupos: o primeiro composto por aproximadamente 22 mil estabelecimentos e índice de participação de 51% no VBP; o segundo composto por aproximadamente 424 mil estabelecimentos e índice de participação de 34% no VBP; o terceiro composto por aproximadamente 975 mil estabelecimentos e índice de participação de 11% no VBP; o quarto composto por aproximadamente 3,8 milhões de estabelecimentos e índice de participação de 4% no VBP; e por fim, o quinto grupo composto por aproximadamente 4,4 milhões de assalariados rurais, permanentes ou temporários, que não possuem contribuição direta no VBP. Procuramos chamá-los respectivamente de grandes capitalistas, médios capitalistas, pequenos capitalistas, semi assalariados e assalariados (ZUANAZZI, 2014).

Por sua vez, é importante ressaltar que na história do Brasil são recorrentes os conflitos envolvendo a questão da terra, como os protagonizados no Brasil Colônia, como por exemplo Canudos, ou aqueles ocorridos já no Brasil republicano, como as lutas das Ligas Camponesas e, mais recentemente, os conflitos envolvendo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. Além dos citados, é importante também a luta política dos trabalhadores do campo organizados em sindicatos.

A organização sindical no campo só tem início a partir de 1945. Em 1964, com o golpe civil-militar, o Estado reconhece o sindicalismo e o assume a fim de guiar seu desenvolvimento e forma de organização. No final da década de 1970 setores da Igreja Católica por meio da Comissão Pastoral da Terra - CPT iniciam um processo de reorganização do sindicalismo no Brasil, vários movimentos sindicais foram criados neste contexto, e dentre eles está a Central Única dos Trabalhadores- CUT.

A preocupação com a educação está presente na história do sindicalismo no Brasil, ora voltada a formação política da militância, como, por exemplo, no período de predomínio do anarco-sindicalismo (1906-1920), ora como formação profissional, como, por exemplo, em cursos realizados no período anterior ao Golpe militar de 1964, promovido pelo Ministério do Trabalho, reunindo sindicatos de tendências comunistas e trabalhistas (MANFREDI, 1997, p. 52); ora conjugando a formação política com a formação profissional, como pode ser observado especialmente a partir dos anos de 1990, a partir das ações de diversas centrais sindicais. Especialmente no campo, pode-se citar a organização de alguns sindicatos, nos anos de 1970, que com o apoio da CPT e das Comunidades Eclesiais de Base - CEBs, também fomentaram a formação política dos trabalhadores do campo e projetos de formação sindical desenvolvidos no âmbito das centrais sindicais, especialmente a partir dos anos de 1990.

Nossa análise terá como tema um projeto articulado a CUT, iniciado em 2013 e finalizado em 2015, denominado Projeto Juventude Semeando Terra Solidária que teve como base um projeto desenvolvido no final da década de 1990, chamado Projeto Terra Solidária – PTS. Este projeto, desenvolvido pela FETRAF-SUL/CUT em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS e o Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA teve como público alvo agricultores familiares da região Sul do Brasil.

O projeto tinha como proposta a formação de turmas estaduais, com 40 participantes em cada estado, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, sendo que os participantes eram de municípios diferentes. Cada participante conduziria trabalhos como tutor de uma turma municipal abordando as mesmas temáticas e organização das turmas estaduais. A turma estadual do Paraná, a qual focamos nossa análise, atingiu apenas metade de sua meta de participações.

O projeto, sendo considerado de educação popular, nega o modelo de educação convencional e contempla a escolarização no âmbito básico, profissional e político sindical.

Diante deste contexto teórico prático e sob a justificativa, já apresentada, da necessidade de abordar os processos de educação não

formais desenvolvidos pelos movimentos sociais no meio acadêmico, processos estes que contribuem para a política de trabalho de cada movimento social que o desenvolve e que podem trazer aspectos importantes para a escola formal, pretendemos desenvolver a pesquisa diante do seguinte problema de pesquisa: O Projeto Juventude Semeando Terra Solidária se constitui como uma proposta de educação não formal contra hegemônica para o campo?

Objetiva-se analisar em que medida o Projeto Juventude Semeando Terra Solidária desenvolvido pela FETRAF-SUL/CUT contribui para uma proposta de educação não formal contra hegemônica para o campo. Além disso, objetiva-se problematizar sobre a política de formação da FETRAF-SUL/CUT; analisar e apresentar as concepções teóricas e metodológicas do “Projeto Juventude Semeando Terra Solidária”; analisar e debater avanços e limites na proposta de formação como projeto de educação contra hegemônica.

O conceito de contra hegemonia, que surge como uma hipótese no presente trabalho e não como um pressuposto, mas que parte da grande contribuição de Antônio Gramsci. Para Neves (2005), “as reflexões do pensador marxista italiano Antônio Gramsci oferecem-nos elementos importantes para o entendimento das novas estratégias do Estado, com vistas à legitimação social da hegemonia burguesa nas sociedades contemporâneas” (NEVES, 2005. p. 19).

Segundo o pensamento gramsciano, vivemos em constantes disputas de poder entre as classes sociais, de fato isso se torna uma estratégia de luta da classe trabalhadora pois como afirma Neves (2005),

conforme o próprio conceito de hegemonia gramsciano, será através de sua disputa pela direção da sociedade e, conseqüentemente, pelos aparelhos responsáveis pela colocação em prática das teses mais afeitas aos interesses das classes sociais (aparelhos privados de hegemonia), que as mesmas classes obterão maiores ou menores chances de convencerem a totalidade da sociedade quanto a legitimidade de seus interesses específicos. (NEVES, 2005, p.24)

Desta forma, a burguesia encontra-se hegemonicamente como classe dominante e dirigente. Assim, para Neves (2005) “sendo o Estado capitalista

um Estado de classes, tende a organizar a escola em todos os níveis e modalidades de ensino, conforme a concepção de mundo da classe dominante e dirigente” e ainda afirma que “na condição de educador, o Estado capitalista desenvolveu e desenvolve uma pedagogia da hegemonia, com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil”.

Segundo Neves (2005),

Sob a hegemonia burguesa, ao formar intelectuais orgânicos em sentido amplo e em sentido estrito segundo os ideais, ideias e práticas da classe dominante e dirigente, a escola torna-se importante instrumento de difusão da pedagogia da hegemonia, ou pedagogia da conservação, e, concomitantemente, em veículo que limita e emperra a construção e a veiculação de uma pedagogia da contra-hegemonia. (NEVES, 2005, p. 29)

Analisando a pedagogia da hegemonia no neoliberalismo, Neves (2005) afirma que “a nova pedagogia da hegemonia atua no sentido de restringir o nível de consciência política coletiva dos organismos da classe trabalhadora que ainda atuam no nível ético-político para o nível econômico-corporativo”. Desta forma abordamos o conceito de contra-hegemonia em negação a pedagogia da hegemonia.

Para possibilitar o desenvolvimento da pesquisa, algumas escolhas foram feitas diante da metodologia. A presente pesquisa será de cunho qualitativo, tendo como método o materialismo histórico dialético e pode ser considerada uma pesquisa avaliativa, pois segundo Lima (2010),

A avaliação, em sua dimensão técnica, visa a instrumentalizar a decisão dos formuladores quanto à própria pertinência e adequação dos programas face à realidade que eles pretendem modificar, assim como orientar os formuladores e gestores quanto à necessidade de manutenção, extinção ou redimensionamento das ações implementadas, conforme o seu grau de eficiência, eficácia e efetividade. (LIMA, 2010, p. 54)

Salientamos que como fonte principal de dados foram utilizados os materiais usados no curso e principalmente anotações feitas pelo autor no decorrer do andamento do curso sobre as falas e formas de abordagem de temáticas.

Desta forma, o trabalho foi organizado em três capítulos. O primeiro capítulo tratará da reestruturação produtiva e seus desdobramentos na agricultura brasileira, abordando um panorama geral e aspectos históricos, o advento do capitalismo no campo, classes sociais e relações de classes bem como a estrutura de classes no campo brasileiro, como se dá a organização sindical no campo no Brasil, e como se dá a organização específica da FETRAF-SUL/CUT.

O segundo capítulo abordará a constituição da CUT e sua política de formação para os agricultores, abordando assim a teoria marxista da educação, bem como o projeto educativo da classe trabalhadora, a política de formação da CUT e o primeiro Projeto Terra Solidária.

E no terceiro e último capítulo abordaremos como os elementos teóricos apresentados nos capítulos anteriores ajudam ou não a problematizar a proposta de Formação Juventude Semeando Terra Solidária, discutiremos se a proposta de formação da CUT segue em uma linha de uma educação socialista, reformista ou de adequação a ordem capitalista, além de identificar quais são os elementos de contradição neste processo formativo.

CAPITULO 1 - A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E SEUS DESDOBRAMENTOS NA AGRICULTURA BRASILEIRA

No primeiro capítulo nos propomos a contextualizar, de forma geral, a temática de estudo. Para isso, procuramos debater sobre o processo histórico e dialético de reestruturação produtiva. Posteriormente, destacamos quais foram seus desdobramentos na agricultura brasileira, abordando um panorama geral e aspectos históricos. Em seguida, abordamos o processo de advento do capitalismo no campo através da mecanização e da concentração fundiária.

Debatemos ainda neste primeiro capítulo, como esse contexto influenciou e influencia para a divisão das classes sociais e a relações de classe no campo brasileiro, além de como surgiu e se estruturou a organização sindical no campo no Brasil, e como se dá a organização específica da FETRAF-SUL/CUT.

1.1 PANORAMA GERAL E ASPECTOS HISTÓRICOS

Durante a construção histórica da humanidade, passamos por diferentes períodos e formas de organização social. A base econômica da sociedade provoca modificações nas relações sociais do trabalho e de acordo com Andery (1988),

(...) é essa base econômica que determina as formas políticas, jurídicas e o conjunto das ideias que existem em cada sociedade. É a transformação dessa base econômica, a partir das contradições que ela mesma engendra, que leva à transformação de toda a sociedade, um novo modo de produção e uma nova forma de organização política e social. (ANDERY, 1988, p.11)

Marx (1982), constrói esta tese ao analisar o modo de produção capitalista, buscando revelar suas contradições. Para Marx (1982),

na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações

de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. (MARX, 1982, p. 25)

As relações sociais são criadas pelo próprio homem, sendo desiguais devido à apropriação privada dos meios de produção. Não há sociedade sem indivíduos e a sociedade não é a soma de indivíduos, mas a soma das relações sociais entre eles (MARX, 1982).

As relações sociais estabelecidas são determinadas pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas, que é reflexo da forma de organização do trabalho humano. O trabalho assume sentido ontológico, pois através dele o homem adapta a natureza através do trabalho acerca de suas necessidades. Para Silva (2003), “o homem se apropria do meio em que vive e se potencializa enquanto ser histórico que constrói o mundo e se auto constrói”. O trabalho é categoria central na análise marxista da sociedade, pois através dele o homem se relaciona com a natureza e se constrói como ser social.

As mais marcantes modificações em torno do trabalho e organização social aconteceram durante a transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista. Neste período histórico, as propriedades agrícolas se desenvolviam de forma autossustentável, sem influência acentuada do desenvolvimento industrial inicial das cidades.

Esse desenvolvimento industrial inicial passou a se intensificar, e com isso, a organização camponesa considerada sólida, passou a se dissolver. Com o tempo, os produtos dos feudos, produzidos de forma artesanal, começam a perder espaço no mercado para os produtos das novas indústrias, para Kautsky (1946), a indústria foi dissolvendo e subordinando o modo de produção feudal, diferenciando produtos das indústrias, e produtos do campo.

Com a perda de espaço dos produtos dos feudos para os das crescentes indústrias, por esta, dada pelo menor tempo de trabalho aplicado a produção, além de deixarem de ser autossustentáveis, os feudos passam a depender de uma moeda de troca para adquirir esses novos produtos. Para Kautsky (1946),

Quanto mais tal processo avança, e mais se desagrega a indústria doméstica a que se dedicava primitivamente o camponês, tanto mais aumenta a sua necessidade de dinheiro, não apenas para a compra de coisas dispensáveis e mesmo supérfluas, mas também para compra de coisas necessárias. Ele não pode mais lavar a terra, não pode mais prover a sua manutenção sem dinheiro. (KAUTSKY, 1946, p. 21)

De modo geral, tratando da reorganização da força de trabalho, historicamente passou e passa por constantes mudanças. Para Mészáros (2008), o trabalho neste momento assume dois sistemas de mediação, um de primeira ordem e outro de segunda ordem. Primeira ordem referindo-se unicamente a manutenção das funções vitais e reprodutivas individual e social, caracterizado pela sintonia homem/natureza.

Desta forma, sobre o sistema de mediação de primeira ordem, não há a necessidade de nenhum tipo de hierarquia, para Antunes (2000), “nenhum desses imperativos de mediação primários necessitam do estabelecimento de hierarquias estruturais de dominação e subordinação”, caso contrário remeteriam à mediações de segunda ordem.

O sistema de mediação de segunda ordem surge com o advento do sistema de capital. Tem como características principais o afastamento dos trabalhadores aos meios de produção e a dependência imposta do trabalho ao capital. Desta forma o sistema de mediação de segunda ordem tem se constituído como:

o mais poderoso e abrangente sistema de metabolismo social, o seu sistema de mediação de segunda ordem tem um núcleo constitutivo formado pelo tripé capital, trabalho e Estado, sendo que essas três dimensões fundamentais do sistema são materialmente inter-relacionadas, tornando-se impossível superá-las sem a eliminação do conjunto dos elementos que compreende esse sistema. (ANTUNES, 2000, p. 22)

Desta forma, para superar o sistema de mediação de segunda ordem, é necessário, imprescindivelmente, a eliminação do conjunto do núcleo constitutivo, de forma contrária, é impossível diluir o sistema de segunda ordem. Por não ser algo material, palpável fisicamente e de fácil dissolução, o

capital se tornou uma das maiores estruturas de organização e controle social vigorando sobre todos os seres a orientação e determinação pela acumulação.

Assim, com o passar dos anos, procurou-se criar formas de organização a fim de maximizar a produtividade do trabalho e aumentar a taxa de lucro. Dois dos mais importantes modelos de produção desenvolvidos com esse fim foram o taylorismo e o fordismo. Em linhas gerais, o taylorismo, criado por Frederick W. Taylor, apresentou os princípios da gerência do trabalho. Já o fordismo, criado por Henry Ford, abordava o processo produtivo em linhas de produção, objetivando a produção em massa:

de maneira sintética, podemos indicar que o binômio taylorismo/fordismo, expressão dominante do sistema produtivo e de seu respectivo processo de trabalho, que vigorou na grande indústria, ao longo praticamente de todo o século XX, sobretudo a partir da segunda década, baseava-se na produção em massa de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais homogeneizada e enormemente verticalizada. (ANTUNES, 2000, p. 36)

Esse padrão produtivo tem como característica fundamental a fragmentação do trabalho, onde o trabalhador executa repetidamente determinada atividade correspondente a uma pequena parcela de toda a produção. Porém, após um período de acumulação, o binômio passou a apresentar sinais de uma crise. A partir de 1970 sinais como queda na taxa de lucro e um encolhimento da economia apontam a necessidade de mudanças nas relações sociais de produção.

Como reflexo ocorre uma reorganização do processo produtivo visando o aumento da taxa de lucros e o maior rendimento da matéria prima, racionalizar as operações realizadas visando minimizar o desperdício na produção, diminuindo o tempo necessário para produzir, aumentando a intensidade e aumentando o grau de exploração do trabalhador.

Trata-se de uma nova fase de organização das relações socioeconômicas com o objetivo de aumentar ainda mais a acumulação de capital. Neste período histórico o modelo fordista norte americano de produção em série é posto à prova e, até mesmo deixa de ser usado, total ou parcialmente em várias indústrias. Em seu lugar, ou associado a ele, toma

proporção um novo modelo de organização da produção, o toyotismo ou modelo japonês, que como afirma Batista (2007) surge com objetivo de,

Aumentar a utilização da capacidade instalada, com lotes menores, minimização dos estoques intermediários e suprimento *just in time* de peças perfeitas. O sistema japonês demonstrou que era possível produzir eficientemente, aumentando o rendimento do processo; sendo possível melhorar a qualidade sem incorrer em custos adicionais (BATISTA, 2007, p. 79)

O surgimento do Toyotismo significou uma grande mudança na forma de organização do trabalho. Essas mudanças significaram um novo padrão de acumulação mais flexível somado a novas formas de gestão organizacional do trabalho o que fez do modelo Toyotista uma alternativa eficaz mediante a lógica do capital frente ao binômio taylorismo/fordismo.

Além do mais, de forma elementar, podemos afirmar que:

o padrão de acumulação flexível articula um conjunto de elementos de continuidade e de descontinuidade que acabam por conformar algo relativamente distinto do padrão taylorista/fordista de acumulação. Ele fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. (ANTUNES, 2000, p. 52)

O padrão Toyotista significou de forma geral e elementar o incremento tecnológico na produção. As novas técnicas de gestão do trabalho somados ao uso intensivo de computadores no controle do processo de produção fizeram com que o modelo Toyotista se consolidasse e se tornasse sinônimo de eficiência.

Esta nova configuração explicita o uso do conceito fundamental de aplicação de trabalho vivo³ e trabalho morto à produção abordado por Marx (1982). Para Batista (2007):

³De forma breve, MARX(1982) aborda como trabalho vivo a aplicação direta de trabalho, braçal ou mental empregado sobre uma dada mercadoria pelo proletário, fazendo o uso apenas de seu corpo ou ferramentas simples. Já o trabalho morto, é considerado aquele empregado a

Estes novos processos alteraram significativamente os tempos de produção e diminuíram a necessidade de emprego de trabalho vivo, potencializaram o incremento da produtividade e da competitividade nas empresas, que passaram a exigir dos trabalhadores novas qualificações ou competências (BATISTA, 2007, p. 83)

Este processo contribui de forma fundamental para avançar a divisão social do trabalho no campo e na cidade, e para exclusão de determinados grupos sociais, reforçando a subordinação do proletariado à burguesia, somados a necessidade de que a produção gire em torno de mercadorias cada vez mais descartáveis, supérfluas a fim de movimentar o mercado e a produção. Com isso vemos a cada dia mercadorias com diferenças mínimas de suas versões anteriores. Neste processo de intensificação da produção, com o aumento da velocidade de circulação de mercadorias, ocorre também, uma grande intensificação na exploração do trabalho, desta forma,

o processo de produção de tipo toyotista, por meio dos team work, supõe, portanto, uma intensificação da exploração do trabalho, quer pelo fato de os operários trabalharem simultaneamente com várias máquinas diversificadas, quer pelo ritmo e a velocidade da cadeia produtiva dada pelo sistema de luzes. Ou seja, presencia-se uma intensificação do ritmo produtivo dentro do mesmo tempo de trabalho ou até mesmo quando este se reduz. (ANTUNES, 2000, p. 56)

Com a intensificação e aumento da jornada de trabalho, aumento significativo da velocidade do processo produtivo e diminuição intensa do trabalho vivo empregado à mercadoria, podemos identificar de forma clara o uso, de forma prática, de outro conceito fundamental abordado por Marx (1982), o uso da mais valia absoluta⁴ como forma de intensificar o acúmulo de capital.

uma mercadoria pelo uso de máquinas, como as máquinas possuem uma carga de trabalho vivo empregados a ela em sua fabricação, o trabalho que elas exercem sobre uma mercadoria é considerado trabalho morto.

⁴Considerando que o valor de uma mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho social necessário para sua produção, e que, de forma sintética, a mais valia é o tempo não pago ao proletário pelo seu trabalho, Marx (1982) considerava que mais valia relativa é a forma “natural” de exploração do trabalho do proletariado, já a mais valia absoluta é alcançada quando há a intensificação do trabalho através de mecanismos variados a fim de aumentar a produção de excedente sem aumentar o tempo trabalhado ou o valor pago pelo trabalho. De forma coloquial, na mais valia absoluta o capitalista obriga o trabalhador a produzir mais mercadorias no mesmo tempo e com as mesmas condições de trabalho.

Sem dúvidas, as alterações que ocorreram historicamente na forma de organização dos processos produtivos contribuíram de forma fundamental para a organização de toda a sociedade. Devemos agora nos atentar a como essas mudanças mudaram o campo.

1.2 O ADVENTO DO CAPITALISMO NO CAMPO

O advento do capitalismo e do processo de industrialização proporcionaram grandes mudanças para o campo. O processo de industrialização significa, necessariamente, o desenvolvimento do capitalismo no campo, para Silva (1981):

o sentido das transformações capitalistas é elevar a produtividade do trabalho. Isso significa fazer cada pessoa ocupada no setor agrícola produzir mais, o que só se consegue aumentando a jornada e o ritmo de trabalho das pessoas, e intensificando a produção agropecuária. E para conseguir isso o sistema capitalista lança mão dos produtos da sua indústria: adubos, máquinas, defensivos, etc. Ou seja, o desenvolvimento das relações de produção capitalistas no campo se faz "industrializando" a própria agricultura. (SILVA, 1981, p. 6)

As mudanças na forma de produzir, mediante a forma de organização industrial capitalista, significa, fragmentar a produção, fazer com que o campo deixe de ser autossustentável e passe a consumir os produtos da grande indústria. Desta forma, a especialização da produção torna cada setor, cada parte individual da forma de produção capitalista, dependente uma da outra.

A medida que o modo de produção capitalista adentra na agricultura, a mesma deixa de ser:

uma agricultura familiar de subsistência para uma agricultura capitalista, cujos produtos deixam de ter a natureza de simples alimentos, valor de uso, úteis para a vida, e se transformam em mercadorias, ou meios de produzir valores de troca, os atores econômicos também assumem novos papéis. (CORAZZA; MARTINELLI, 2002, p. 21)

Adentrando no campo, além de desintegrar a agricultura de subsistência, “descamponiza e, assim, simultaneamente, cria o mercado para a grande indústria e novos personagens que constituem a base da nova sociedade dominada pela economia mercantil e pela produção capitalista” (SOARES, 2012, p. 79).

A produção agrícola deve crescer em um ritmo que atenda as demandas de alimento, matéria prima e liberação de mão de obra para o processo de industrialização urbano. Caso não aconteça, configura-se uma crise agrícola que inviabilizaria o desenvolvimento da industrialização. Da mesma forma, se a agricultura se desenvolver de forma descompassada da indústria urbana, liberando mão de obra acima ou abaixo da necessidade, também configuraria a uma crise agrária que pode comprometer o processo de urbanização.

Com a industrialização do campo, ganha força o processo de concorrência, e “a concorrência leva à especialização que leva ao crescimento das cidades que, expande o mercado e a demanda para a produção agrícola” (SOARES, 2012, p. 73), aumentando ainda mais a interdependência do campo com a cidade. Cada vez mais se produz no campo com menor quantidade de trabalho vivo.

A máquina representa o acúmulo de trabalho vivo, solidificado em forma de trabalho morto, em uma determinada máquina, que substitui o trabalho vivo no seu uso. Assim, a produção no campo passa a ter uma grande parcela de trabalho originário nas grandes indústrias urbanas, trabalho morto, que eleva a produtividade do trabalho vivo no campo.

Desta forma, a organização do trabalho no campo brasileiro acompanhou sempre o desenvolvimento industrial urbano. É possível identificar seus traços nos diferentes períodos da história brasileira.

No início do período de colonização do Brasil, houve a doação de grandes parcelas de terras que foram colonizadas com uso de escravos trazidos de várias partes do mundo, em especial da África. As atividades que movimentavam a economia da época giravam em torno da agricultura e comércio local, praticamente não havendo indústrias. Desta forma:

O latifúndio escravista era o eixo de atividade econômica da colônia, definindo as duas classes sociais básicas: Os Senhores e os escravos. Mas em torno deles havia uma massa heterogênea de brancos que não eram senhores, de negros livres, que não eram escravos, de índios e de mestiços, e desempenhavam uma série de atividades. Vários eram "técnicos" empregados nos próprios latifúndios, como escreventes, contadores, capatazes, etc. Outros se dedicavam ao pequeno comércio, como mascates, vendedores ambulantes, etc. outros ainda eram agricultores, ocupavam certos pedaços de terra, onde produziam sua subsistência e vendiam parte da produção nas feiras das cidades. Aí está a origem da pequena produção no Brasil e sua estreita ligação com a produção de alimentos. (SILVA, 1981, p.10)

Após a queda do regime escravocrata em 1850 e da criação de uma legislação fundiária – lei de terras – onde as terras devolutas deveriam passar a serem adquiridas mediante compra e venda, o governo possibilitou não só a propriedade fundiária àqueles que pudessem comprar, mas a vinda de imigrantes da Europa, criando base para a organização mercantil baseado no trabalho livre.

Com o passar do tempo, e com a instalação das primeiras indústrias nos centros urbanos,

a indústria gradativamente vai assumindo o comando do processo de acumulação de capital: o país vai deixando de ser "eminente agrícola" (como alguns ainda creem ser a sua "vocação histórica"). Durante essa fase, a industrialização se faz pela "substituição das importações": um determinado produto que era comprado no exterior, passa a ter sua produção estimulada no país através de barreiras alfandegárias, que incluíam desde impostos elevados até a própria proibição da importação. (SILVA, 1981, p. 11)

A partir de 1950 inicia-se um período de intensificação na industrialização brasileira, neste período foram implantadas as indústrias consideradas pesadas, principalmente na área de siderúrgica, material elétrico, petroquímica, dentre outras. A partir daí, inicia-se o processo de industrialização agrícola.

Considerando que o processo de industrialização no campo significa, necessariamente, o desenvolvimento do capitalismo no campo, podemos chegar à conclusão que a industrialização, ou mecanização agrícola, só se deu de forma mais intensa nesse período porque foi apenas neste período que a

indústria urbana se desenvolveu de forma intensa. Sendo assim, a industrialização, ou mecanização do campo significa dar destino aos produtos gerados nas indústrias urbanas pela especialização de produção, que cria um mercado consumidor interdependente. Além disso, para Gonçalves, “a agropecuária moderna pode ser feita com menos trabalho, mas com mais capital, estando inserida na lógica de expansão ampliada do capital” (GONÇALVES, 2005, p. 10).

Para garantir a ampliação desse mercado, o governo adotou “um conjunto de políticas agrícolas destinadas a incentivar a aquisição dos produtos desses novos ramos da indústria, acelerando o processo de incorporação de modernas tecnologias pelos produtores rurais”. (SILVA, 1981, p. 11). Após a década de 1960, a agricultura brasileira:

mostrou um claro processo de diferenciação em três grandes regiões: a) o Centro-Sul: onde a agricultura se moderniza rapidamente pela incorporação de insumos industriais (fertilizantes e defensivos químicos, máquinas e equipamentos agrícolas, etc.); b) o Nordeste, que após a incorporação da fronteira do Maranhão (em meados dos anos sessenta) e, mais recentemente, a da Bahia, permanece sem grandes transformações fundamentais no conjunto de sua agropecuária; c) A Amazônia, incluindo aí boa parte da região Centro-Oeste (Mato Grosso e Goiás), que representou a zona de expansão da fronteira agrícola a partir do início dos anos sessenta. (SILVA, 1981, p.14)

O processo de industrialização criou o mercado que precisava para sua expansão massiva. Isso foi possível pela ampliação da fronteira agrícola, urbanização originária da liberação de mão de obra no campo pela própria mecanização, pela transformação da agricultura em uma indústria que usa produtos de outras indústrias para produzir seus produtos.

Para Gonçalves (2004),

a modernização conservadora, dos anos 60s em diante, como uma resposta de ampliação da velocidade da expansão da acumulação de capital no campo e, mais uma vez, sem exorcismos, a verdadeira revolução tecnológica, operada tanto na realidade rural como nas agroindústrias de insumos e máquinas (bens de capital da agricultura), nas agroindústrias de processamento e de alimentos e na estrutura da distribuição dos agromercados (atacado em escala nacional e varejo pelos supermercados), que fez cair no

esquecimento, no tempo e no espaço, os demoníacos “senhores feudais” do campo.(GONÇALVES, 2004, p. 41)

Os estabelecimentos agrícolas com menor área também são inseridos nesse contexto. Estes estabelecimentos passam de produtores de subsistência para produtores de mercadorias, mecanizando a produção e aumentando, cada vez mais, a produtividade do trabalho. O aumento da produtividade dos animais, ou mesmo plantas cultivadas geralmente se deve ao uso de pacotes tecnológicos.

Em especial, a partir de meados da década de 1990, este movimento de mecanização e inserção do capitalismo no campo ganha mais força. Neste período inicia-se uma intensa discussão para caracterização de um público específico que passaria a ter acesso a um programa de governo voltado ao financiamento agrícola. Com isso, em 1995, ainda ano início da discussão de quem se caracterizava como agricultor familiar, foi criado o Programa de Fortalecimento da Agricultura familiar – PRONAF. A partir deste momento passa a ser caracterizada e posteriormente, em 2006 consolidada pela lei nº 11326/06, o conceito de Agricultura Familiar.

A Lei nº 11326/06 em seu artigo 3º, § 1º e § 2º define Agricultor Familiar como:

Art. 3º Para efeitos desta Lei, considera-se agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural, atendendo simultaneamente, aos seguintes requisitos:

I – não tenha, a qualquer título, área maior que 4 (quatro) módulos fiscais;

II – utilize predominantemente mão de obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento;

III – tenha renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento;

IV – dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família.

§ 1º O disposto no inciso I do caput deste artigo não se aplica quando se tratar de condomínio rural ou outras formas coletivas de propriedade, desde que a fração ideal por proprietário não ultrapasse 4 módulos fiscais.

§ 2º São também beneficiários desta Lei:

I – silvicultores que atendam simultaneamente a todos os requisitos de que trata o caput deste artigo, cultivem florestas nativas ou exóticas e que promovam o manejo sustentável daqueles ambientes;

II – aquicultores que atendam simultaneamente a todos os requisitos de que trata o caput deste artigo e explorem reservatórios hídricos com superfície de até 2 ha (dois hectares) ou ocupem até 500m³ (quinhentos metros cúbicos) de água, quando a exploração se efetivar em tanques-rede;

III – extrativistas que atendam simultânea aos requisitos previstos nos incisos II, III e IV do caput deste artigo e exerçam essa atividade artesanalmente no meio rural, excluídos garimpeiros e faiscadores;

IV – pescadores que atendam simultaneamente aos requisitos previstos nos incisos I, II, III, IV do caput deste artigo e exerçam a atividade pesquisa artesanalmente. (BRASIL, Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006)

Desta forma, o agricultor que atende a estas caracterizações passa a ter direito de acessar recursos do governo para financiar sua produção além de poder investir em estrutura e maquinaria. Este acesso insere o Agricultor Familiar a uma lógica de mercado onde independente da atividade desenvolvida, o agricultor investe seu dinheiro buscando produzir mercadorias que lhe garantam, com sua venda, mais dinheiro. Para Gonçalves (2004),

Em qualquer espaço da economia monetária de produção, a busca do lucro representa o motor da expansão produtiva, qualquer que seja o perfil da sua estrutura. Assim, o capitalista não faz agricultura para produzir comida pela comida, mas pelo lucro que a atividade possa oferecer como renda destinada à remuneração do investimento produtivo. (GONÇALVES, 2004, p. 42)

O real objetivo do capital é, fazer com que a agricultura absorva produtos industriais na geração de produtos agrícolas brutos. Sendo assim,

de um lado, receberá matérias-primas de certas indústrias, como as de adubos, de defensivos, de máquinas, de sementes e mudas selecionadas; de outro, fornecerá insumos a outras indústrias, como as de tecidos, alimentos processados, calçados, etc. Aí então a produção agropecuária deixará de ser uma esperança ao sabor das forças da Natureza, para ser uma certeza sob o comando do Capital. Ou seja, se faltar chuva, irriga-se: se não houver solos suficientemente férteis, aduba-se; se ocorrerem pragas, e doenças, responde-se com defensivos ou técnicas biológicas; e se houver ameaças de inundação, estarão previstas formas de drenagem. (SILVA, 1981, p. 25)

Desta forma, podemos afirmar, assim como Gonçalves, que “a reprodução ampliada do capital inseriu de forma plena a agricultura na lógica da financeirização da riqueza num universo globalizado” (GONÇALVES, 2005, p. 2). Podendo caracterizar a agricultura no atual nível de desenvolvimento como uma agricultura

comandada política, econômica e tecnologicamente pela lógica dos complexos agroindustriais; possuidora, em contraste, de índices alarmantes de pobreza rural, provocados em grande parte pelo caráter excludente das relações de produção historicamente estabelecidas; e caracterizada por uma grande diversidade social, econômica, política e cultural. (VILELA, 1997, p. 2)

Desta forma, como afirma Gonçalves (2004),

A realidade da agricultura brasileira se move visando basicamente o lucro derivado da produção como forma de renda, daí o seu sentido como expansão de agronegócios, deixando para trás, nas zonas de agricultura relevante, o passado em que prevalecia a renda fundiária (GONÇALVES, 2004, p. 43)

Chegamos à conclusão que a modernização agrícola brasileira, caracterizando a inserção intensa do capitalismo no campo, é uma modernização “calcada na tecnificação cada vez mais ampliada das diferentes etapas de produção agropecuária, e, ao mesmo tempo, na concentração de terra e capital”(MITIDIERO JUNIOR; BARBOSA; DE SÁ, 2017, p. 62). Procuraremos, no tópico a seguir, demonstrar com dados do senso agropecuário de 2006, como o advento do capitalismo no campo moldou a estrutura de classes e a organização sindical no campo brasileiro.

1.3A ESTRUTURA DE CLASSES E A ORGANIZAÇÃO SINDICAL NO CAMPO BRASILEIRO

Procuramos analisar a estrutura de classes observando os dados do senso agropecuário. A escolha por analisar os dados do Censo Agropecuário

não são aleatórias. O senso é a base de dados gerais que consideramos mais confiável tendo em vista que o censo,

coleta informações em campo sobre as características dos estabelecimentos rurais, sobre a produção agropecuária, sobre a ocupação laboral no campo e sobre uma infinidade de variáveis que caracterizam as formas de apropriação da terra e a produção agrícola e pecuária. (MITIDIERO JUNIOR; BARBOSA; DE SÁ, 2017, p. 1)

Historicamente o senso agropecuário vinha sendo realizado com período máximo de intervalo de uma década. O último senso agropecuário realizado no Brasil ocorreu em 2006, mas seus dados só foram divulgados quatro anos mais tarde em 2010. Sobre os dados do senso agropecuário podemos observar e chegar a diversas conclusões. Apresentaremos uma breve análise sob a ótica do valor bruto de produção gerado pela soma dos estabelecimentos agrícolas e posteriormente sobre a ótica do montante de produção dos principais produtos comercializados no mercado interno e externo.

Alves e Rocha (2010)⁵, interpretaram os dados do Censo Agropecuário 2006, e dividiram o número de estabelecimentos rurais em grandes grupos organizados pela relação entre o número de estabelecimentos e o índice de participação no Valor Bruto de Produção – VBP. Em sua análise, as variáveis foram o número de estabelecimentos, a porcentagem que correspondiam do total, o número de pessoas envolvidas e o índice de participação no VBP.

O quadro 1 representa os dados de Alves e Rocha (2010) reorganizados e acrescentada nomenclatura de cada grupo segundo a teoria marxista e a representatividade sindical.

⁵O texto de ALVES, E. ROCHA, D. P. **Ganhar tempo é possível?** São Paulo, 2010., é extremamente rico em dados, sugerimos sua leitura na íntegra.

Quadro 01 – reorganização gráfica dados de ALVES e ROCHA (2010)

grupo	Nº estabelecimentos	% do total	nº de pessoas*	% do VBP	Quem representa	Nº no congresso nacional
Grandes e médios capitalistas	423.689	8,19	1.355.804	84,89	CNA, UDR, SRB	120 deputados, 200 votos
Pequenos capitalistas	975.974	18,86	3.123.116	11,08	CONTAG, FETAG's, FETRAF-SUL	5 deputados
Semi-assalariados	3.775.826	72,96	12.082.643	4,03	Distribuídos em vários setores, FETRAF-SUL	≤ 5 deputados
assalariados			Permanentes 2,3 milhões, Temporários 2,1 milhões		Distribuídos em vários setores, CONTAG	0

Fonte: ZUANAZZI (2015).

O primeiro grupo, o agronegócio brasileiro, é composto por grandes e médios capitalistas. Formado por 423.689 estabelecimentos (8,19% do total), onde se predomina o trabalho assalariado. O agronegócio brasileiro é responsável por 84,89% do VBP.

É organizado e representado sindicalmente pela Confederação Nacional da Agricultura - CNA, a União Democrática Ruralista - UDR, Sociedade Rural Brasileira – SRB. Sua organização tem como metas políticas de financiamento e refinanciamento de dívidas comercialização, e apoio à exportação (ZUANAZZI, 2015). Se desenvolve com reprodução ampliada de capital.

O segundo grupo, é composto pelos pequenos capitalistas. Formado por 975.974 estabelecimentos (18,86% do total), onde se predomina o trabalho familiar. Com renda entre 02 e 10 salários mínimos mensais são responsáveis por 11,08% do VBP.

Grande parte dos estabelecimentos estão na região sul do Brasil. São organizados e representados sindicalmente pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG/Federação dos Trabalhadores na Agricultura– FETAGe FETRAF/SUL-CUT. Com sua organização buscam

principalmente políticas de financiamento agrícola e negociação de dívidas. Parte do grupo se desenvolve sob reprodução ampliada de capital e parte sob reprodução simples do capital⁶, dependendo, dentre outros fatores, ao acesso as políticas públicas de financiamento agrícola.

O terceiro grupo, composto pelos semi assalariados (ZUANAZZI, 2015). É formado por 3.775.826 estabelecimentos, agregando cerca de 11,3 milhões de pessoas. Com renda entre 0 e 2 salários mínimos mensais, são responsáveis por 4,03% do VBP.

Em seus estabelecimentos praticam produção para subsistência e vendem o excedente e além dos trabalhos em seus estabelecimentos, vendem sua força de trabalho como complementação de renda. Neste grupo concentra-se a maior parte das famílias que sobrevivem de aposentadoria rural e políticas como o Bolsa Família.

Neste grupo, cerca de 15,34% dos 3.775.826, não indicaram renda oriunda de produção ou autoconsumo, assim utilizam o estabelecimento apenas como residência. Sua organização é dividida em vários setores, em destaque CONTAG/FETAG's e FETRAF/SUL-CUT. Este grupo se desenvolve com reprodução simples de capital.

O quarto grupo, os assalariados rurais, somam, de forma direta, 2,3 milhões permanentes e 2,1 milhões temporários (CENSO AGROPECUÁRIO 2006), dos quais 45% são informais. Por não possuírem estabelecimentos agrícolas, não possuem participação direta no VBP. Sindicalmente, são organizados e distribuídos em diversas categorias sindicais, a mais representativa é a CONTAG.

Alves e Rocha (2010) identificam claramente que uma pequena parcela de estabelecimentos é responsável por mais de 80% do valor bruto de produção sendo estes os responsáveis por sustentar a economia do país. O restante dos estabelecimentos, os quais considera a participação baixa ou

⁶De forma breve, para MARX (1982) reprodução simples e ampliada de capital é a classificação dada a intensidade de acumulação em que o capitalista acumula. Em estado de reprodução simples de capital o capitalista apenas mantém ou, consome parte de seu capital acumulado para manter ativo o processo produtivo, independente do ramo de produção. Em estado de reprodução ampliada de capital o capitalista através do processo produtivo acumula e amplia seu capital, independente do ramo de produção.

insignificante, seriam alvos de políticas públicas assistencialistas com objetivo de atrasar o êxodo rural (ALVES E ROCHA, 2010).

Contrapondo esta ideia, Mitidiero Junior; Barbosa; De Sá (2017)⁷ analisaram os dados do censo agropecuário 2006 sob a ótica do montante de produção dos principais produtos comercializados no mercado interno e externo, dividindo os estabelecimentos conforme sua área, sendo três grupos: pequenos, de 0 a 100 hectares; médios, de 100 a 1000 hectares; grandes, acima de 1000 hectares.

Os autores concordam que, da década de 1970 até 2006, houve um rápido crescimento nos índices de produtividades que decorrem, dentre outros aspectos, da mecanização. Porém, para os autores “embora o valor de produção seja um dado importante, a sua utilização sem ponderação e a partir da ótica da especialização produtiva, desqualifica a policultura (diversificação) típica do campesinato” (MITIDIERO JUNIOR; BARBOSA; DE SÁ, 2017, p. 5).

O segundo aspecto que impossibilita a análise unicamente através do valor bruto de produção é o número de pessoas ocupadas nos trabalhos nos três grandes grupos identificados pelos autores. Desta forma “os pequenos estabelecimentos rurais são responsáveis por 84,4% do pessoal ocupado com trabalho, os médios correspondem a 7% e os grandes apenas 4,6%” (MITIDIERO JUNIOR; BARBOSA; DE SÁ, 2017, p. 45).

Visivelmente, a concentração de trabalho vivo empregado na produção, independente da cultura, é superior nos pequenos estabelecimentos rurais. Além disso, pode ser identificado nos dados do censo agropecuário 2006 que a maior parcela de produção de culturas e produtos comercializados internamente no país, considerando a quantidade total, é decorrente da chamada agricultura familiar, deste dado que os movimentos sociais que defendem esta categoria usam ao afirmar que mais de 70% dos alimentos produzidos e consumidos no Brasil são frutos da agricultura familiar. Em contrapartida os grandes estabelecimentos, pequenos em quantidade, mas gigantes em extensão, são responsáveis pela produção dos produtos

⁷Assim como ALVES e ROCHA, o texto de Mitidiero Junior, Barbosa E De Sá, 2017, é extremamente rico em dados, sugerimos sua leitura na íntegra.

comercializados no mercado externo, sendo responsáveis pela grande parcela do valor bruto de produção.

Em momento algum temos a intenção de se opor aos dados concretos encontrados em Alves e Rocha (2010), pelo contrário, os dados são extremamente esclarecedores e relevantes, porém

o valor bruto de produção jamais poderá ser o único parâmetro para medir a importância dos estabelecimentos rurais por duas razões: 1) a dinâmica de reprodução social do pequeno produtor camponês, por exemplo, envolve uma variedade de dimensões, muitas delas, extra econômicas, como por exemplo, a carga que o autoconsumo possui; 2) é evidente que o grande agronegócio exportador atinge altos patamares de valor bruto de produção em algumas poucas culturas/criações em escala, não servindo de parâmetro para os pequenos produtores que comercializam seus produtos em mercados locais ou regionais. (MITIDIERO JUNIOR; BARBOSA; DE SÁ, 2017, p. 57)

Desta forma podemos afirmar que, se analisarmos os dados do censo agropecuário 2006, considerando o valor bruto de produção bem como o montante total de produção teremos uma imagem clara do cenário agrícola brasileiro, onde:

o território brasileiro é marcado por uma extrema concentração fundiária nas mãos de pouca gente, ou melhor, como mostraram os dados de produção agropecuária, a propriedade privada da terra está nas mãos de quem não produz comida. Enquanto os pequenos são 90,2% do número de estabelecimentos, se apropriam apenas de 29,9% da área em hectares, os médios são 4% dos estabelecimentos, com 25,1% da área e os grandes são somente, tão somente, 0,9% do número de estabelecimentos, se apoderando privadíssimamente de 45% da área. Enfatizando: 90,2% dos estabelecimentos detêm menos terra do que 0,9% dos estabelecimentos rurais. (MITIDIERO JUNIOR; BARBOSA; DE SÁ, 2017, p. 46)

Sendo assim, podemos identificar a intensa apropriação da terra por uma pequena parcela de proprietários com grandes estabelecimentos, que produzem, tendo como base o mercado externo, enquanto uma grande parcela de proprietários com uma pequena área, produzem visando majoritariamente o consumo interno do país, amparados financeiramente pelo PRONAF.

Podemos identificar também, que tendencialmente, os produtores seguirão a lógica,

os pequenos produzindo alimentos com poucas terras disponíveis e com frágil assistência do Estado e o grande agronegócio produzindo mercadorias para exportação (commodities) de um lado e de outro concentrando terra improdutiva e garantido por um imenso poder político. (MITIDIERO JUNIOR; BARBOSA; DE SÁ, 2017, p. 63)

Procuramos apresentar a abordagem de Mitidiero Junior; Barbosa; De Sá a fim de demonstrar que existem diferentes discussões e formas de abordagens mediante aos dados do Senso Agropecuário, porém, assumimos em nosso trabalho a abordagem e a forma de organização dos dados elaborados por Alves e Rocha.

Por tanto, neste tópico, demonstramos que cada grupo social possui interesses e organizações políticas específicas. Dessa forma, gostaríamos de destacar o papel e a trajetória da organização sindical no Brasil. Para isso devemos abordar e compreender as relações de classes no campo. Esta análise só é possível se partirmos do estudo da organização do trabalho. Partindo deste pressuposto, portanto, há duas classes sociais primordiais historicamente construídas, a burguesia e o proletariado. A burguesia detentora dos meios da produção, e o proletariado possuindo apenas sua força de trabalho, sua fonte de sobrevivência.

1.4 CLASSES SOCIAIS E RELAÇÃO DE CLASSES

Com o advento da indústria, a organização do trabalho acarretou a classificação entre aqueles que possuem ou não os meios de produção. Constituindo, portanto, duas classes sociais distintas com interesses antagônicos mas interdependentes. Os burgueses, possuidores dos meios de produção, e os proletários que por não possuírem os meios de produção, precisam vender sua força de trabalho para sobreviver. Desta forma,

O proletário pode-se definir, segundo a concepção marxista, como o total dos trabalhadores assalariados e produtivos que, não tendo a propriedade dos meios de produção com que operam, estão sujeitos, no processo de laboração, ao controle do capitalista. (DICIONÁRIO DE POLÍTICA Ed. UnB, 1997, p.1016)

No período pós-revolução industrial, o proletário além de não possuir os meios de produção e venderem sua força de trabalho como mercadoria para sobreviver, passam a não dominar todo o processo de produção, tornando-se responsáveis apenas por executar as ações produtivas. Os burgueses, possuidores dos meios de produção passam a planejar e administrar, e os proletários a executar as ações produtivas, assim como define Braverman (1987),

O trabalhador-artesão, que operava um conjunto de tarefas que lhe dava o domínio do processo de produção de determinada mercadoria, foi substituído pelo trabalhador fabril, do qual passou a ser exigido que operasse apenas uma parcela do trabalho necessário para a produção da mercadoria. (BRAVERMAN, 1987, p. 6)

Desta forma, uma classe social depende e define a outra, os burgueses capitalistas precisam da mão de obra para suas indústrias, enquanto os proletários vendem sua mão de obra para sobreviver, caracterizando uma inter-relação de dependência de ambas as classes.

Havendo esta característica, as relações sociais são desiguais, pois, enquanto alguns possuem os meios para produzir, outros possuem apenas sua força de trabalho. Eis uma grande contradição, existe uma interdependência entre ambos os grupos, quem possui os meios de produção precisa de força de trabalho para produzir e gerar riquezas, enquanto, quem possui apenas a força de trabalho necessita submeter-se a quem possui os meios de produção para poder sobreviver. Sendo assim, chegamos à categoria de classe social a qual se define apenas pela presença de ambos os grupos.

Mas o que queremos afirmar, é, que há diferenças nas relações sociais de produção, e ao produzir mercadorias, quem possui os meios de produção, se apropria também do excedente desta produção, desta forma acumulando capital. Neste sentido, quem possui os meios de produção, procura tornar a

força de trabalho cada vez mais produtiva, pois desta forma, aumentam a taxa de excedentes, que se apropriam, e aumentam a acumulação de capital.

Como observamos no tópico anterior, é extrema a diferença entre os interesses das classes, e cada categoria busca se organizar e lutar pelos seus interesses. A organização sindical das classes não se desenvolveu de forma homogênea. Desta forma, analisaremos agora como se desenvolveu a organização sindical no campo brasileiro.

O Sindicalismo Rural teve início a partir de 1945 com as Ligas Camponesas e pela contribuição do Partido Comunista, posteriormente, setores da igreja contribuíram também, de forma fundamental.

Oficialmente, os primeiros sindicatos dos trabalhadores no campo surgiram em 1962 organizados pela União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil - ULTAB. Em 1963 ocorreu a criação da CONTAG. Em 1964, com o início do regime militar no Brasil, os sindicatos passaram a ser ligados e controlados pelo Estado, através de, entre outros mecanismos, a carta sindical, e leis como o imposto sindical. Neste sentido sua criação contribuiu para manter a ordem no campo.

Como ressalta Picolotto (2011):

O sindicalismo dos trabalhadores rurais no Brasil foi criado, de forma efetiva, no início da década de 1960 na esteira da extensão de direitos trabalhistas para o campo durante o governo João Goulart. Por meio de duas Portarias do Ministério do Trabalho (Portaria 209-A, de 25 de junho de 1962 e Portaria 355-A, de 20 de novembro de 1962) deu-se início ao reconhecimento de direitos trabalhistas e ao processo de sindicalização que seriam consolidados com a promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural (Lei n. 4.214) em 1963. Nos anos seguintes, já durante o regime militar, seria instituído, por meio de nova portaria do Ministério do Trabalho, a representação sindical paralela entre trabalhadores e patrões. (PICOLOTTO, 2011, p. 68)

O regime militar no Brasil, sob a ótica do sindicalismo, foi marcado pela repressão, exílio e perseguição de lideranças. Neste período, os sindicatos passaram a oferecer atendimento médico, odontológico, jurídico dentre outros, caracterizando-os como assistencialistas.

Porém, este fator fez com que parte da Igreja Católica, baseada na Teologia da Libertação, retomasse um movimento que existia mesmo antes do golpe, sintonizado com o movimento de esquerda, de organização da classe trabalhadora em prol da resistência. Em 1975, a igreja, tendo como base a CPT, que sincronizada às ações na cidade e nas indústrias, buscou implantar um novo modelo de sindicalismo pela tomada dos sindicatos já existentes e vinculados às indústrias, e a ação combativa aos sindicatos chamados “pelegos”, lutando por melhorias de condições e direitos trabalhistas, esta proposta foi chamada de Novo Sindicalismo. Tumolo (2013) destaca que:

Embora durante a vigência do período “mais duro” do regime militar tenham sobrevivido somente os sindicatos e as respectivas diretorias sindicais, diretamente controlados pelo regime, pode-se identificar, a partir de um certo momento, a emergência de, pelo menos duas novas grandes forças no movimento sindical: as oposições sindicais (...) e o novo sindicalismo. (TUMOLO, 2013, p. 106)

Ainda, como ressalta Picolotto (2011):

É importante destacar também que o sindicalismo rural brasileiro foi criado como parte de uma estrutura sindical que lhe é anterior: o sindicalismo varguista, constituído pelos sindicatos municipais, federações, confederações, Justiça do Trabalho e Ministério do Trabalho. (PICOLOTTO, 2011, p. 70)

Deste processo desencadeou-se em 1981, a primeira Conferência Nacional da Classe Trabalhadora - CONCLAT demandando a criação de uma central sindical que garantisse a união de todas as categorias de sindicatos. Em 1983 foi criada a Central Única dos Trabalhadores – CUT, que “se constituiu numa das mais (senão a mais) profícuas e importantes experiências do movimento operário-sindical no Brasil, tornando-se a principal referência sindical da atualidade no país (TUMOLO, 2013, p. 106).

A partir da criação da CUT e com contribuição decisiva da CPT, diversos movimentos sociais foram criados no campo, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST em 1984, o Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB em 1993, o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA

em 1998. Torna-se necessário lembrar também que estas organizações sociais do campo, foram constituídas principalmente a partir da Teologia da Libertação, desenvolvida no âmbito da Igreja católica, e uma proposta de educação popular que se mantém até hoje.

1.5A AGRICULTURA FAMILIAR E A CRIAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE DA FETRAF-SUL/CUT

A categoria ou termo de agricultor familiar é muito recente na história brasileira, surge de um processo que ocorre durante a década de 1990. Para o governo, como indicamos nos tópicos anteriores, trata-se de uma tentativa de caracterizar um determinado grupo a fim de acessar um programa de governo que posteriormente tornou-se uma política pública.

Sob a ótica das organizações e movimentos sociais a categoria de Agricultura Familiar é fruto de uma reconstrução de identidade e modelo produtivo de base familiar construído tendo como base a organização social. Durante a década de 1990 observa-se um abandono da abordagem classista da CUT, principalmente no âmbito rural, passando a concentrar suas lutas em questões pontuais, como a luta por crédito rural.

Este processo se fortalece e se efetiva como afirma Picolotto (2011):

A construção de novos atores no campo se deu frente a uma nova conjuntura política de abertura democrática, de crise econômica, de emergência de novos mediadores sociais, de experiências acumuladas e diante das contradições da estrutura sindical e das suas incapacidades de absorver e encaminhar as novas demandas que surgiam. (PICOLOTTO, 2011, p. 136)

O termo “reconstrução de identidade” procura simplificar aqui um processo histórico que se baseia na idealização de auto reconhecimento e o interesse em limitar um grupo social (ZUANAZZI, 2015). A esse grupo, procurava-se criar uma federação que os representasse, nesse processo

contribuíram de forma marcante o Departamento Nacional dos Trabalhadores Rurais – DNTR, ligado à CUT e ao Departamento de Estudos Socioeconômicos Rurais – DESER.

Desde sua fundação até 1992 a CUT não possuía uma organização própria que representasse a agricultura familiar, porém, não concordava com os ideais da CONTAG. Desta forma, em 1992 cria-se o Fórum Sul dos Rurais da CUT, buscando preencher essa lacuna.

Outro ponto que contribuiu de forma fundamental para a consolidação da categoria de agricultura familiar foi o entendimento que há diferença sobre os interesses dos grandes produtores para os pequenos produtores e proprietários. Para Picolotto (2011),

Durante toda esta década, aos poucos, vai sendo gestada a ideia de que o termo *pequeno produtor* não seria apenas uma categoria descritiva para designar os que produzem pouco em oposição aos que produzem muito. (PICOLOTTO, 2011, p. 151)

O termo agricultor familiar identifica um grupo de pessoas com o mesmo interesse, de se viabilizar financeiramente, os pequenos burgueses e os semi proletariados. Ao identificar uma diferença nos interesses dos grandes e pequenos produtores passa-se a buscar também uma política agrícola diferenciada.

Na década de 1990, ocorreu uma tentativa, por parte da CUT, de ocupar espaços dentro da CONTAG a fim de possuir uma organização no campo orgânica à CUT, para isso aconteceu a filiação da CONTAG à CUT. Em 1995 é realizado o Grito da Terra Brasil em conjunto com o Fórum Sul dos Rurais da CUT e o MST, tendo como principal pauta a luta por uma política diferenciada para diferentes grupos com diferentes interesses.

O Grito da Terra Brasil demonstrou ao governo que os Agricultores Familiares demandavam de crédito rural diferenciado. Após debates e discussões o governo cria o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF, o qual passou a auxiliar economicamente o desenvolvimento da agricultura familiar podendo ser, dentre outras análises,

uma tentativa de incluir um grupo de produtores no processo de produção de mercadorias, buscando melhorias nas condições econômicas e na infraestrutura de quem o acessava.

Sobre a organização sindical deste período, após a filiação da CONTAG à CUT, a CUT mantinha o interesse de criar uma federação orgânica, mas no momento, optaram por compor as direções nos sindicatos mesmo que de forma minoritária a fim de buscar uma tomada de poder internamente de forma sutil, como afirma a Revista Resoluções (2001):

Com a filiação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) à CUT, em 1995, optamos por compor com as FETAG's no Paraná e Rio Grande do Sul. Em situação minoritária nas direções, com estruturas viciadas, pouco democráticas e sem caráter de luta, identificamos a impossibilidade de avanços nestas estruturas tradicionais. (REVISTA RESOLUÇÕES, 2001, p. 11)

Sem êxito, a CUT propôs a criação, em 1997, da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar de Santa Catarina – FETRAFESC, orgânica a central. Posteriormente com base nas federações estaduais e regionais destacando-se na representatividade e no caráter classista. Esta ação revelou a necessidade do rompimento com o sindicalismo da época.

Em 1999 a CUT, juntamente com diversas entidades sociais do campo criam a Frente Sul da Agricultura Familiar buscando reforçar a identidade da categoria. E em 2001, em congresso realizado em Chapecó-SC, pelos sindicatos dos trabalhadores da agricultura familiar dos três estados do Sul, foi criada a FETRAF-SUL/CUT.

Analisando dados obtidos no sistema de gestão financeira e organizacional usado em todos os sindicatos que formam a base da FETRAF-SUL/CUT, e em questionários aplicados a uma pequena amostra de público, durante o 1º Congresso Estadual da Agricultura Familiar do Paraná em 2013, identifica-se a base social da FETRAF-SUL/CUT.

Os dados indicam que em grande maioria (acima de 70% em todos os casos), a base social é formada por associados com idade média de até 35

anos, proprietários de áreas rurais com até 20 hectares (em nenhum caso ultrapassando os 50 hectares).

Os estabelecimentos agropecuários contam com o trabalho familiar de até 3 Unidades de Trabalho Humano – UTH, não contratam mão de obra permanente, mas podem contratar temporária em até 50 dias por ano. Além disso, cerca de 30% das famílias possuem membros que trabalham fixos fora dos estabelecimentos agropecuários em empresas no meio urbano ou em grandes propriedades, e 37,5% das propriedades possuem membros que vendem força de trabalho temporariamente em outras propriedades, na quantidade de até 100 dias/ano.

A maioria dos associados praticam a atividade leiteira como principal atividade no estabelecimento, porém possuem uma segunda atividade como forma de incremento de renda. Além da produção agrícola, mais de 70% das propriedades possuem renda de atividades não agrícola como aposentadorias, pensões, vendas de mão de obra permanente ou temporária ou prestação de serviço com máquinas.

A maior parte dos associados possuem renda bruta anual de até R\$ 100.000,00, e em nenhum caso ultrapassam os R\$ 360.000,00. Cerca de 95,4% já acessaram algum tipo de política ou programa como o PRONAF ou outras de incentivo ao agricultor familiar.

Em suma, a base social representada pela FETRAF-SUL/CUT, é predominantemente pequenos burgueses e semi assalariados que buscam, com auxílio de políticas públicas de financiamento agrícola se viabilizar economicamente.

Procuramos contextualizar, de forma geral, a temática de estudo. Não poderíamos deixar de abordar aspectos históricos que contribuíram para as mudanças ocorridas na forma de organização das relações sociais de produção, sabendo que estas mudanças são determinantes para o funcionamento da sociedade.

Por isso, procuramos abordar estes aspectos de forma geral, buscado aproximarmos e explicitarmos estes acontecimentos em nossa sociedade nos diferentes períodos históricos.

De forma mais específica, debatemos sobre como os aspectos econômicos, políticos e históricos contribuíram para a organização sindical no Brasil e como isso tudo acarretou na criação da FETRAF-SUL/CUT, que surgiu com o intuito de representar uma categoria de classe social relativamente nova em sua definição e confusa em seu campo teórico.

Diante disso tudo, procuraremos abordar e nos atentar a partir de agora para as políticas de formação dos agricultores, a partir de suas organizações, e em especial ao que a FETRAF-SUL/CUT propõe como formação para sua base social, e se esta formação condiz com suas necessidades.

CAPITULO 2 - A CONSTITUIÇÃO DA CUT E SUA POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA OS AGRICULTORES

No segundo capítulo, de forma geral, procuramos tratar da constituição da CUT e sua política de formação para os agricultores. Procuramos apresentar e abordar os principais aspectos da teoria marxista da educação bem como o projeto educativo da classe trabalhadora, baseados em alguns autores marxistas.

Abordaremos também sobre a política de formação da CUT, retratando seus diferentes períodos políticos e como se organizou a formação em cada um deles. Por fim, apresentaremos os aspectos principais do primeiro Projeto Terra Solidária, realizado no final da década de 1990 e início dos anos 2000, o qual serviu como base para a construção do processo educativo não formal Juventude Semeando Terra Solidária, objeto deste estudo.

2.1 A TEORIA MARXISTA DA EDUCAÇÃO E O PROJETO EDUCATIVO DA CLASSE TRABALHADORA

A discussão envolvendo a temática da educação é bastante ampla e segue várias correntes teóricas. Escolhemos abordar a educação sob a teoria marxista por encontrar nela aspectos que nos ajudam a desvelar as contradições considerando a totalidade em que está inserida. Partindo desse pressuposto assumimos que “a escola faz parte da superestrutura ideológica edificada na base da produção, em bases sociais bem determinadas que não dependem da vontade dos indivíduos e dos reformistas” (PISTRAK, 2011, p. 88).

Além disso, pelo compromisso de mudança e construção de uma nova ordem social, assim como Ciavatta (2014, p.188) afirma, “remontam ao ideário da educação socialista revolucionária que previa a elevação das massas ao nível de conhecimento e capacidade de atuação como as elites sempre

reservaram para si e seus pupilos”. Desta forma, torna-se a teoria da classe trabalhadora.

A teoria marxista da educação nos remete ao pressuposto da educação intimamente relacionado ao trabalho. Este por sua vez, assume sentido ontológico para o homem, uma vez que é pelo trabalho que o homem se diferencia dos demais animais, transforma a natureza e neste processo se transforma. Trabalhar é a ação do homem sobre a natureza. A forma de organizar o trabalho buscando condições melhores para sobreviver, que é teoricamente chamado de modo de produção. Historicamente, a humanidade passou por diferentes formas de organização do trabalho, ou seja, modos de produção, partindo do comunismo primitivo onde os meios utilizados para produzir e o produto do trabalho eram comuns e acessíveis a todos.

Para Saviani (2007, p. 155), “a apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes”, aqueles que possuem os meios para produzir e aqueles que possuem apenas sua força de trabalho como meio de sobrevivência, mas ambas as classes com interdependência. Com a propriedade privada dos meios de produção surge o Estado, com o papel de mediar o conflito de classes. Mas este atende aos interesses daqueles que possuem os meios de produção.

Como já citado, a educação está intimamente relacionada com o trabalho. Tem o papel fundamental de manter a ordem social. No modo de produção capitalista, havendo essencialmente duas classes sociais com interesses distintos, a escola é organizada de forma dualista, onde todos devem ter acesso ao conhecimento, mesmo que, para alguns grupos, em doses homeopáticas (SAVIANI, 2003).

Sendo assim, a classe dominante procura apenas manter a ordem social, cabendo à classe trabalhadora construir um projeto de nova ordem social. Desta forma,

Na sociedade dividida em classes, a escola servirá os interesses das classes dominantes, ou abertamente – e então não haveria condições de lhe atribuir um papel realmente cultural, isto é, de pô-la a serviço da libertação das classes exploradas, que compõem a maioria da

população; ou de forma dissimulada – e então o corpo de professores toma-se, objetivamente, o instrumento das classes dominantes, sem que, subjetivamente, assuma isso de forma consciente. (PISTRAK, 2011, p. 88)

Deste modo, por ser parte da superestrutura que se edifica sobre a base econômica da sociedade, a escola sempre foi reflexo e sempre respondeu as demandas do modo de produção correspondente. A escola sempre cumpriu os interesses das classes dirigentes, e

essas não tinham nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola: as classes dirigentes não passavam de uma minoria, uma pequena minoria, subordinando a maioria aos seus interesses, e é por isso que se esforçavam para mascarar a natureza de classe da escola, evitando colocar na destruição de sua própria dominação. (PISTRAK, 2011, p. 23)

No modo de produção capitalista, a educação, e a escola, como local de acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, assumem características específicas e contraditórias. A ciência como conhecimento, sendo um meio de produção, no capitalismo, passa a ser também propriedade privada da classe dominante (SAVIANI, 2003). Além do mais, a mecanização teve papel importante neste aspecto, pois, o uso da máquina como trabalho morto simplifica processos de produção, que levou a uma simplificação dos ofícios.

A escola dualista, nega a classe trabalhadora o direito de acesso ao conhecimento historicamente produzido, opostamente ao que pretende a educação revolucionária socialista, cujo objetivo é elevar o nível de conhecimento das massas. Saviani (2007, p. 159) ainda afirma que, “a introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar”. No entanto:

os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque, sem conhecimento, eles não podem produzir

e, se eles não trabalham, não acrescentam valor ao capital. Desse modo, a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e devolvê-los na forma parcelada. (SAVIANI, 2003, p.137)

O trabalhador precisa dominar aquele mínimo de conhecimento específico necessário para desempenhar sua atividade específica no processo produtivo. Obviamente este não é o projeto educativo da classe trabalhadora, mas sim, da classe dominante. Nos remetemos, portanto, ao questionamento de qual seria o projeto educativo da classe trabalhadora, assim:

O marxismo nos dá não apenas a análise das relações sociais, não somente o método de análise para compreender a essência dos fenômenos sociais em suas relações recíprocas, mas também o método de ação eficaz para transformar a ordem existente no sentido determinado pela análise. (PISTRAK, 2011, p. 30)

Ciavatta (2014, p. 191) afirma que, “tendo um projeto diferente de sociedade e de formação humana, a relação trabalho e educação ganha um significado diverso das sociedades capitalistas”, passando a se tornar uma importante ferramenta de transformação social. Ainda:

não se faz a transposição da educação de um sistema para outro. O que podemos aprender com a pedagogia socialista são, basicamente, três lições: primeiro, a relação trabalho e educação continuará sendo objeto de disputa acirrada no sistema capital onde vivemos; segundo, o conhecimento da pedagogia socialista preserva a memória e constrói a história da educação para a humanização, e não apenas a meia educação para a exploração, a serviço do mercado; terceiro, as lutas por uma nova relação trabalho e educação devem avançar *pari passu* com outras lutas sociais, pelas melhorias de vida de toda a população. (CIAVATTA, 2014, p.191)

Dessa forma, há maneiras de organizar os meios que se apresentam as diversas formas de interesses particulares que estão permanentemente em conflito, mas não alterar a regra geral. Para Mészáros (2008, pag. 27) “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do

capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”.

Mészáros (2008, pag. 27) também defende a ideia de que “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. Para romper com a lógica do capital, devemos perseguir, de forma planejada e organizada, com tudo aquilo que temos a disposição a fim de alcançar o objetivo de uma “transformação social qualitativa” e gradual.

Segundo Mészáros:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35)

Tendo em vista a diferença dos interesses de classe, a estratégia mais sensata para a classe trabalhadora é a superação do modo de produção capitalista.

Dividiremos nossa análise em dois momentos, o primeiro tratando da educação formal para a classe trabalhadora, tratando das instituições vinculadas ao Estado, e posteriormente da educação não formal. Como apresentaremos em breve, a escola sob os moldes e interesse da classe trabalhadora só é possível em um sentido amplo e em sua essência com a superação do modo de produção capitalista e para isso, precisamos percorrer um longo caminho onde a educação não formal apresenta aspectos e características tão importantes quanto aos do ensino formal.

Iniciaremos, portanto, tratando do ensino formal, considerando que tal ensaio considera a superação do modo de produção capitalista. Desta forma, para consolidar as conquistas revolucionárias, tendo em vista que se trata de uma grande revolução na direção da sociedade pela classe trabalhadora, desenvolver a educação ampla a toda a classe trabalhadora significa

possibilitar, antes de tudo, a consciência do próprio interesse de classe. Necessita-se também, a permanência de um regime de ditadura do proletariado, onde não haja diferença nas relações sociais de produção e onde o produto do trabalho seja acessível a todos os trabalhadores.

Seguindo esta linha de pensamento Pistrak afirma:

Nas circunstâncias da ditadura do proletariado, quando o desenvolvimento da sociedade começa a ser movido não apenas por alavancas externas à vontade das pessoas, mas avançam para uma nova vida com a força que é conscientemente criada pelo proletariado – que possui o poder político no país, ou seja, pela vontade consciente da classe ditadora – a escola deixa de apenas refletir a realidade e começa a influenciá-la. (PISTRAK, 2015, p. 39)

Toda a organização societal deve ter como base o trabalho socialmente útil, o qual determina as relações sociais de produção, ou seja, a forma de organização do trabalho que edifica a toda a base econômica da sociedade. De acordo com Pistrak, a base da educação deve ser:

o trabalho imaginado na perspectiva de nossa vida moderna, o trabalho concebido do ponto de vista social, na base do qual se forja inevitavelmente uma compreensão determinada da realidade atual, o trabalho que introduz a criança desde o início na atividade socialmente útil. (PISTRAK, 2011, p. 86)

Concordamos com Mészáros que é necessário romper com a lógica do capital, e o papel da educação é, continuamente, contribuir com a transformação social qualitativa. Iremos aqui, analisar, a forma mais avançada já implantada nas escolas, de educação de cunho socialista, e posteriormente analisaremos como essas experiências podem ser adotadas atualmente para a transformação social qualitativa.

De imediato, notaremos uma diferença fundamental na forma de organização da escola capitalista para a escola pensada a partir dos interesses da classe trabalhadora, a escola comunista, ao contrário de conceber o trabalho como fragmentado e parcial, e a educação como acesso ao conhecimento mínimo e específico para determinadas atividades, no

comunismo “o objetivo da escola não é apenas conhecer a atualidade, mas dominá-la” (PISTRAK, 2009, p.120), proporcionar o acesso amplo ao conhecimento historicamente constituído.

O pedagogo e socialista Pistrak, em suas obras, procurou sistematizar as práticas vividas no âmbito escolar após a revolução Russa, onde foram estabelecidas as comunas escolares. Nas comunas escolares, as crianças viviam de forma coletiva, e suas atividades tinham objetivos bem definidos, para Pistrak, os principais objetivos da comuna escolar eram:

formar os estudantes [...] para que eles ao saírem da escola orientem-se na vida social, tenham aptidões de lutadores e construtores do regime socialista, possam facilmente orientar-se nas tarefas mais próximas e mais distantes da construção socialista [...] especialmente doméstico-econômicas. Sua habilidade para abarcar estas tarefas deve ser prática e científico-marxista; dar aos estudantes uma base científica adequada no campo das ciências exatas, incluindo aqui também a técnica, para que eles claramente em todo lugar, tateando a ligação da vida econômica (industrial) com a ciência, possam aplicar os métodos da ciência aos fenômenos da técnica (em sentido amplo) e tenham habilidade não apenas de dominar facilmente estes ou aqueles aspecto da vida (na produção e ligada com ela, dos meios sociais), mas também inventar, criar o novo, abrir caminhos novos [...] A criatividade na arte, na ciência (e na técnica) aparece de uma mesma fonte, pois, em essência, a criatividade científica e a artística são a mesma coisa. A arte, portanto, deve, organicamente, entrelaçar-se em ambos objetos da escola e iluminar com sua luz toda a vida escolar. (PISTRAK, 2009, p. 136)

Com essas afirmações, podemos indicar três coisas: a) sem uma teoria pedagógica revolucionária não há prática cotidiana revolucionária; b) a teoria marxista deve se tornar a garantia de transformação da organização da escola em torno do trabalho útil; e, c) só será efetiva quando o professor assumir os valores de um militante ativo em prol dos interesses da classe trabalhadora (PISTRAK, 2011).

Devemos lembrar também que a escola deve estudar o passado, mas não se prender a ele. Para possibilitar o alcance destes objetivos é preciso organizar a escola de forma a atender essas exigências específicas deste regime. Deve-se oferecer na escola “conhecimentos científicos que não sejam esquecidos e que se gravem profundamente, cuja necessidade seja

incontestável aos olhos das crianças” (PISTRAK, 2011, pag. 97). Marx; Engels (2004) abordam claramente a forma de ensino que deve ser adotada,

Por ensino entendemos três coisas: Primeira: ensino intelectual; Segunda: educação física, dada nas escolas e através de exercícios militares; Terceira: adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios. Com a divisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes deveria estar vinculado um programa gradual e progressivo de ensino intelectual, físico e tecnológico... A união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias. (MARX; ENGELS, 2004, p. 67-69)

A alternativa, ou encaminhamento que se dá dentro da teoria marxista da educação para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual é o conceito e categoria de politecnia. Manacorda acredita que com a politecnia

O ensino permitirá aos jovens acompanhar o sistema total de produção, colocando-os em condições de se alternarem de um ramo da produção a outro, segundo os motivos postos pelas necessidades da sociedade ou por suas inclinações. Eliminará dos jovens aquele caráter unilateral imposto a todo indivíduo pela atual divisão do trabalho. Deste modo, a sociedade organizada pelo comunismo oferecerá aos seus membros a oportunidade de aplicar, de forma onilateral, atitudes desenvolvidas onilateralmente. (MANACORDA, 1975, p. 37)

Ao proporcionar uma ligação da escola com a fábrica, o objetivo não é proporcionar ao estudante a experiência, ou transformá-lo em um especialista naquela determinada especialidade, mas dar condições de conhecer o participar de forma consciente do trabalho de construção de uma nova ordem social.

Deste modo, as fábricas, as quais a escola deve ter ligação, são aquelas que trabalham com madeira e metal, pelo fato de, além de suas utilidades diárias, serem matéria prima para a confecção de ferramentas, ou

seja, meios de produção, “o estudo do trabalho em madeira ou em metais é a introdução à técnica geral, a base da técnica geral” (PISTRAK, 2011, p. 51). Pistrak ressalta o uso da madeira e do metal por se tratarem da expressão de trabalho mais desenvolvidos para a época. Essas ações proporcionariam aos estudantes uma noção geral, uma formação básica a todos, que pode ser compreendida como “a soma de conhecimentos ou de hábitos e o grau de técnica adaptados a uma determinada idade, que conduzam direta e plenamente à compreensão marxista da vida moderna” (PISTRAK, 2011, p. 95).

Desta forma, a escola politécnica se torna a alternativa a ser construída para a consolidação do projeto educativo da classe trabalhadora, e deve ter como características,

primeiro, a participação direta das crianças no trabalho produtivo; segundo, o conhecimento na teoria e na prática dos princípios científicos gerais de todos os processos de produção, ou como diz Marx em outras palavras, “o ensino tecnológico, tanto teórico como prático”; terceiro, a união do trabalho produtivo com a educação física e o desenvolvimento intelectual, adequadamente organizados, ou, nas palavras de Marx, “a união do ensino e da ginástica com o trabalho físico” e, conseqüentemente, também do trabalho físico com o ensino e a ginástica. (PISTRAK, 2015, p. 21)

De forma geral, a escola politécnica deve suprir a necessidade do desenvolvimento intelectual, físico e politécnico da classe trabalhadora (PISTRAK, 2015), isso, de forma ampla, e em todos os setores da sociedade. Significa também a elevação da produtividade do trabalho, uma vez que, ao conhecer e dominar os principais ramos da produção, o trabalhador passa a ter “um sentimento de propriedade coletiva dos meios de produção e, portanto, da responsabilidade coletiva e individual por eles” (PISTRAK, 2015, p. 73).

Analisando o estado atual da tecnologia, nos relacionamos ao estudo e domínio dos principais ramos da produção desta forma,

I)Extração de fontes de energia e dos materiais essenciais para qualquer indústria (ou seja, metais); II)Transformação de energia (e a sua transmissão) em uma forma adequada para consumo na produção (e na vida cotidiana); III)Processamento de materiais (principalmente dos metais), processos tecnológicos e mecânicos de

elaboração; IV) Engenharia civil; V) Indústria química de base; VI) Transportes e comunicações; VII) Os ramos mais importantes da produção agrícola; (PISTRAK, 2015, p. 82)

Entendemos como principais ramos da produção, aqueles que, diretamente definem a base econômica da sociedade, aqueles que impulsionam a economia de cada país. Conhecer de forma ampla e por todos a base econômica da sociedade significa possibilitar a gerência das mudanças por todos, não mais de forma determinada, mas conduzida.

A organização estrutural da escola, a fim de alcançar a politecnia, deve girar em torno de três grandes eixos, em relação ao acesso aos conhecimentos historicamente constituídos, ao conhecimento da teoria e da prática e a ligação do ensino ao trabalho produtivo (PISTRAK, 2015).

Pistrak, em suas obras, procurou caracterizar cada um destes períodos. Referindo-se ao primeiro deles, afirma que pode ser caracterizado como propedêutico ou,

período da propedêutica politécnica e abrange a escola inicial. Nós imaginamos a sua duração média não de 4 anos, como agora, mas de aproximadamente 6 anos. Este período dá um conhecimento geral com uma grande variedade de materiais, com as ferramentas do ambiente rotineiro e com diversas produções, com as quais podemos nos familiarizar de forma elementar. (PISTRAK, 2015, p. 135)

De forma geral, o primeiro período envolve o acesso ao conhecimento historicamente constituído. Envolve o estudo com uma grande variedade de materiais, interrelacionados ou não, mas sempre buscando relação com o trabalho útil a sociedade e as mais avançadas técnicas de produção. As oficinas desempenham aqui papel importante, ajudando a associar as atividades desenvolvidas com a prática do cotidiano.

Já no segundo período, Pistrak caracteriza como prático ou sistemático-prático, para o autor:

Neste núcleo um estudante conhece já de modo planejado e sistemático os principais ramos da produção acima enumerados,

sendo que nele é necessário estabelecer uma forte ligação entre politecnia do trabalho (aqui ela será construída de forma mais sistemática que no período propedêutico) e o curso de educação politécnica sistemático na escola. Este período deve abarcar aproximadamente um núcleo mais velho da atual escola de sete anos, ou um pouco mais. Nós imaginamos que ele finalmente deve ser de três anos, para as idades de doze-quinze anos (na verdade, de treze-dezesseis anos, com uma escola inicial de seis anos). (PISTRAK, 2015, p. 140)

Por fim, o terceiro período, Pistrak caracteriza como teórico, podendo ser chamado, também, de ideológico, abrange a idade de quinze aos dezoito anos, e nesta etapa,

por um lado dão-se justificativas teóricas e generalizações em algumas disciplinas escolares específicas, e por outro, o material educativo que se refere à produção é teoricamente generalizado. Neste período de familiarização com a produção é fornecida uma base científica mais ou menos sólida (é claro, no entendimento escolar). Junto com aquela base de grande preparação de trabalho prático, em grande medida já dada pela etapa anterior, neste período se pode desenvolver uma série de projetos de trabalhos de ordem prática, já fortemente ligados com aquele conhecimento teórico, o qual é dado nesta fase. (PISTRAK, 2015, p. 143)

O terceiro período fecha uma etapa em que, a soma dos trabalhos, proporciona ao aluno conhecer e dominar, de uma forma geral, os principais ramos de produção. É no terceiro período onde, mais preparados, os alunos desenvolvem atividades teórico/práticas conscientes de seu papel no processo produtivo e na sociedade.

A escola precisa necessariamente passar por uma série de mudanças a fim de garantir que esses aspectos da escola politécnica sejam inseridos em seu meio. A grosso modo, são três as principais formas pelas quais é necessário e possível introduzir os elementos da politecnia na escola,

A primeira, [...] consiste em uma profunda reforma (ou reconstrução completa) do material educativo. A segunda via mais importante é a organização do trabalho politécnico na escola. [...] A terceira via consiste na correspondente mudança e adaptação de toda a orientação educativa da escola do trabalho por meio da introdução de uma série de novos elementos e do fortalecimento de outros já existentes do ponto de vista da educação politécnica da geração jovem. (PISTRAK, 2015, p. 147)

Essas mudanças farão com que o material educativo seja pautado e construído sobre o trabalho socialmente útil e omlateral, oposto ao trabalho fragmentado e unilateral da antiga escola. Isso tudo a fim de afastar da estrutura educacional o academicismo da educação geral antiga, buscando solucionar uma série de problemas metodológicos herdados do antigo sistema escolar.

Assim, indicamos quatro formas de trabalho, que seu uso na escola possibilita uma infinidade de possibilidades da inserção da politécnia na escola, são eles “1) Trabalho do dia a dia e autosserviço (de economia doméstica); 2) Trabalho nas oficinas escolares (de tipo definido e comum grupo de materiais determinado); 3) Trabalho agrícola; e, 4) Trabalho na fábrica (ou sovkhoz, kolkhoz)” (PISTRAK, 2015, p. 172).

Diante desta complexa forma de organização do ensino, se classificarmos os diferentes períodos tendo como indicador a idade teremos uma diferenciação por níveis de ensino, onde:

no primeiro nível (primeiro grau): a) propedêutica politécnica com materiais bem variados (aqui entrará o trabalho caseiro, autosserviço, em parte trabalho de economia doméstica), b) o trabalho agrícola (formas simples), e c) trabalho parcial em oficinas especiais e com determinados materiais; no segundo nível: a) trabalho em oficinas especialmente organizadas, b) trabalho agrícola (formas mais complexas), c) trabalho na produção (na fábrica) – estágio inicial; e no terceiro nível: a) trabalho em oficinas (conclusão), b) trabalho na fábrica (segundo estágio), c) trabalho previsto em futura especialidade. (PISTRAK, 2015, p. 172)

Assim sendo, nos anos finais de estudo, os jovens terão uma abordagem sistemática dos processos de trabalho, principalmente os que envolvem a madeira e o metal. Após este período, os jovens chegarão às fábricas com “habilidades e conhecimentos, com compreensão suficiente sobre a importância econômica, social e política da fábrica, sobre o papel e as tarefas da classe operária, sobre os problemas imediatos” (PISTRAK, 2015, p. 214).

Após este ensaio de como foi organizada na prática, talvez a mais abrangente proposta de educação socialista, observamos atualmente, em

contraste com os aspectos da educação socialista anteriormente apresentados, encontra-se nas instituições formais de ensino. Para Mészáros,

as instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 44)

Em geral, todos os indivíduos participam durante sua vida, de uma ou outra instituição formal de educação. Formal no sentido de ser organizada e ligada aos interesses do Estado, e consequentemente a classe dominante, sendo assim:

fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quando for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. (MÉSZÁROS, 2008, p. 45)

Neste sentido, as soluções a serem tomadas para a elevação da consciência de cada indivíduo quanto ao seu posicionamento quanto classe deve ser muito mais essencial do que formal, deve englobar não só os processos educativos formais, mas também os não formais. Somente as mais amplas concepções de educação podem alcançar mudanças e instrumentos que rompam com a lógica do capital. Desta forma,

nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: “a aprendizagem é a nossa própria vida”. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional

formal legalmente salvaguarda e sancionada. (MÉSZÁROS, 208, p. 53)

Por isso, para o trabalhador, o êxito da forma de educação deve ser centrado no enfrentamento das condições reais e estruturais da sociedade, buscando proporcionar aos indivíduos a tomada de consciência coletiva, pois, para Mészáros (2008, pag. 88), as causas sociais “devem e podem ser enfrentadas (...) em um nível adequado: como causas historicamente originadas e determinações estruturais claramente identificáveis, bem como desafiáveis”.

Como vimos, os processos formais de educação são partes importantes na formação humana, mas a consolidação de um sistema de ensino que contemple a essência dos interesses da classe trabalhadora só será possível com a superação da ordem capitalista. Salientamos que, em momento algum, não consideramos que é impossível ter ganhos de qualidade na escola capitalista, assumimos que estes podem haver, mas, que para existir uma escola construída unicamente sobre os interesses da classe trabalhadora é necessária a superação do modo de produção capitalista.

Para a superação do modo de produção capitalista os processos de educação não formais e principalmente políticos ganham papel central. Procuraremos trazer aqui contribuições do pensador marxista Antônio Gramsci por acreditar ser um dos mais influentes da atualidade por avançar em aspectos essenciais em nossa discussão. Para Neves (2005),

as reflexões do pensador marxista italiano Antônio Gramsci oferecem-nos elementos importantes para o entendimento das novas estratégias do Estado, com vistas à legitimação social da hegemonia burguesa nas sociedades contemporâneas. (NEVES, 2005. p. 19).

Para Antonio Gramsci, essa elevação necessária de consciência de cada indivíduo passa pelo campo da ideologia. Gramsci (2001) rejeita a concepção negativa de ideologia em Marx e assume que ideologia é “onde os homens se movem, adquirem consciência de sua posição e lutam”. Desta

forma é no campo ideológico onde uma classe pode exercer hegemonia sobre a outra.

Classe hegemônica é a classe que consegue articular aos seus interesses os interesses de outros grupos sociais, através da luta ideológica. Para Alves (2010),

Enquanto Lênin se refere apenas à ditadura do proletariado ao falar de hegemonia, enfatizando seu caráter coercitivo, Gramsci destaca a importância de formar uma classe dirigente que se mantenha pelo consentimento das massas e não apenas pela força coercitiva. (ALVES, 2010, p. 73)

Segundo o pensamento gramsciano, vivemos em constantes disputas de poder entre as classes sociais, de fato isso se torna uma estratégia de luta da classe trabalhadora pois como afirma Neves (2005),

conforme o próprio conceito de hegemonia gramsciano, será através de sua disputa pela direção da sociedade e, conseqüentemente, pelos aparelhos responsáveis pela colocação em prática das teses mais afeitas aos interesses das classes sociais (aparelhos privados de hegemonia), que as mesmas classes obterão maiores ou menores chances de convencerem a totalidade da sociedade quanto a legitimidade de seus interesses específicos. (NEVES, 2005. p. 24)

Desta forma, a burguesia encontra-se hegemonicamente como classe dominante e dirigente. Assim, para Neves (2005) “sendo o Estado capitalista um Estado de classes, tende a organizar a escola em todos os níveis e modalidades de ensino, conforme a concepção de mundo da classe dominante e dirigente” e ainda afirma que “na condição de educador, o Estado capitalista desenvolveu e desenvolve uma pedagogia da hegemonia, com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil”.

Segundo Neves (2005),

Sob a hegemonia burguesa, ao formar intelectuais orgânicos em sentido amplo e em sentido estrito segundo os ideais, ideias e práticas da classe dominante e dirigente, a escola torna-se importante instrumento de difusão da pedagogia da hegemonia, ou pedagogia da conservação, e, concomitantemente, em veículo que limita e emperra

a construção e a veiculação de uma pedagogia da contra-hegemonia. (NEVES, 2005 p. 29)

Analisando a pedagogia da hegemonia no neoliberalismo, Neves (2005) afirma que “a nova pedagogia da hegemonia atua no sentido de restringir o nível de consciência política coletiva dos organismos da classe trabalhadora que ainda atuam no nível ético-político para o nível econômico-corporativo”. Desta forma o conceito de contra-hegemonia, o qual abordaremos posteriormente, significa a negação a pedagogia da hegemonia.

Para a superação da hegemonia burguesa, Gramsci aponta que a classe trabalhadora deve passar por uma revolução fundada no consenso direto e ativo onde a classe hegemônica passa a adotar os interesses das classes populares e trabalhadoras buscando formar um homem coletivo (ALVES, 2010). Porém,

assim como Lênin, Gramsci acredita que a classe operária não chega a essa consciência crítica de maneira espontânea, não se torna independente “por si” sem se organizar; esta organização deve partir “de fora” e remete diretamente à questão política dos intelectuais, na medida em que, para Gramsci, não existe organização sem intelectuais. Estes representam o elemento de ligação teórico-prática, o nexo que liga a estrutura à superestrutura. (ALVES, 2010, p. 76)

Organizar uma classe em torno de seus interesses deve ser o papel dos intelectuais. Podemos considerar todas as pessoas como intelectuais uma vez que, em todas as formas de trabalho, existe um mínimo de qualificação técnica e intelectual, desta forma “seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais”(GRAMSCI, 2001, p. 18).

Assim, todos os grupos sociais precisam, necessariamente, formar e possuir intelectuais, como afirma Gramsci (2001),

todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no

campo econômico, mas também no social e político. (GRAMSCI, 2001, p. 15)

O intelectual, orgânico ao seu grupo, possui o papel de organizar e dar consciência da função que o grupo desenvolve perante a sociedade sobre os aspectos econômicos, sociais e políticos. Desta forma a classe trabalhadora precisa formar intelectuais a fim de contribuir na organização social da própria classe. Essa formação deve se dar de forma contínua e internamente dentro dos espaços conquistados pelo grupo.

Para a classe trabalhadora, essa formação de intelectuais orgânicos aos interesses da classe ocorre, de forma mais acentuada, em processos educativos não formais, ligados a associações, sindicatos, Ongs, etc. Esses processos possuem extrema importância para a organização da classe trabalhadora em prol da disputa pela hegemonia. Desta forma,

Uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista “ ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos. (GRAMSCI, 2001, p. 19)

Lembramos que a constante disputa pela hegemonia ocorre no campo ideológico. Desta forma, a presença de intelectuais orgânicos a um grupo social é essencial e devemos destacar também que:

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. (GRAMSCI, 2010, p. 19)

A escola deve ser tomada como um instrumento na formação dos intelectuais, mas em momento algum o único. Considerando um grupo social com clareza política, econômica e social de seu papel, a busca pela construção de um bloco histórico deve partir da criação de um novo sistema hegemônico conduzido pelas classes subalternas (ALVES, 2010).

A educação deve ser abordada em diferentes processos educativos, formais ou não formais, mas sempre considerando que pode ser uma somatória gradual na formação humana com ênfase na transformação social. A educação assume um papel fundamental, portanto, nos processos não formais, inserido no cotidiano dos indivíduos, por isso, analisaremos as experiências organizadas pela FETRAF-SUL/CUT bem como seus avanços e limites.

2.2 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DA CUT E AS ESPECIFICIDADES DOS ANOS 1990

A educação sempre foi pautada no âmbito dos sindicatos, mas só ganhou corpo a partir da criação da CUT. Num primeiro momento, a estratégia era lideranças para ocupar os sindicatos e implantar uma proposta de sindicalismo novo, combativo e classista.

Com a constituição da CUT, a formação sindical toma novo sentido, como CUT surge com uma proposta classista, a formação no período, de 1983 a 1986, possui como característica a formação para a transformação social (TUMOLO, 2013). Neste

primeiro período, que vai de 1984 a 1986, a formação sindical era feita no interior da própria CUT, balizada pela estratégia política da época e valendo-se da estrutura e dos instrumentos formativos que foram sendo gradativamente construídos. (TUMOLO, 2013, p. 165)

No período de 1986 a 1994, a formação da CUT teve como principal característica a organização em torno de temas como Economia, Política Básica, Sindicalismo, Planejamento e Administração Sindical. A formação passou a ser desenvolvida em escolas conveniadas como o Instituto Cajamar e a Escola Sindical Sete de Outubro, e focava dirigentes sindicais e formadores. Em 1989 – 1990 foram criadas as primeiras escolas orgânicas à CUT. Tumolo (2013) afirma que a formação da CUT assume,

um caráter cada vez mais de formação instrumental, que busca preparar os militantes para atender às demandas da conjuntura e do cotidiano sindical ou, ainda, que aborda questões específicas, vale dizer uma formação que lida com os aspectos conjunturais, do que uma formação de base que propiciasse uma apreensão da realidade social em sua dinamicidade contraditória, tendo como eixo central a luta antagônica entre as classes sociais. (TUMOLO, 2013, p. 173)

A formação de base passa a ser considerada instrumental e, Tumolo (2013) relata que,

Um dos principais motivos da inversão de lógica da estratégia formativa foi buscar organizar a formação sindical, não mais através dos problemas que eram oferecidos aos sujeitos políticos, mas, inversamente, estes últimos é que devem solicitar, aos agentes da formação, a formação que lhes convém, de acordo com suas necessidades e interesses. (TUMOLO, 2013, p. 180)

No início da década de 1990, Fernando Collor ao assumir a presidência da República, inicia uma série de medidas neoliberais. Com elas grandes percas aos trabalhadores como a inflação ultrapassando os 80%, o confisco das cadernetas de poupança, aumentando significativamente o número de desempregados.

Diante dos acontecimentos, a CUT revê sua política de formação e em nota assume que,

A Central tem defendido que o atendimento aos desempregados deve estar na base de qualquer política de emprego, e não deve estar restrito ao pagamento do benefício do seguro desemprego, mas obrigatoriamente deve incluir a requalificação profissional e a intermediação de empregos permitindo ao trabalhador desempregado voltar a trabalhar de forma digna. (TUMOLO, 2013, p. 186)

Em 1996 a educação brasileira passa por uma reforma que resultou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 (CONGRESSO NACIONAL, 1996), a qual propunha dentre outros aspectos, à redução dos gastos públicos com educação, e abertura para a terceirização do ensino público.

Desta forma, o Governo brasileiro destinou recursos a entidades particulares de educação com o objetivo de requalificar os trabalhadores. A CUT, preocupada com a situação de milhares de trabalhadores desempregados e com o tipo de formação que receberiam, se propôs a

trabalhar em uma política de formação profissional em seu interior (ZUANAZZI, 2015).

Neste período, o governo cria o Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT que reunia recursos oriundos do PIS/PASEP que seriam utilizados dentre outros fins, na qualificação e requalificação dos trabalhadores. Assim, Tumolo (2013) destaca que,

a CUT resolveu se credenciar para disputar os recursos financeiros com vistas a realizar a tarefa de formação profissional, oferecendo aos sindicatos filiados algumas recomendações sobre o que devem fazer para implementar cursos de reciclagem profissional no âmbito do convenio FAT-SINE. (TUMOLO, 2013, p. 187)

A CUT utiliza recursos do FAT para executar formação profissional. Para a secretaria de formação,

a CUT não está fazendo formação profissional. O que estamos fazendo é essa abordagem [de um] acúmulo metodológico, conceitual, fortalecimento e capacitação dos sindicatos e dos ramos para discutir formação profissional e negociar, saber o que fazer com o sistema S (Senai, Senac, etc) quando a gente conseguir democratizá-lo, palpatar na escola pública, nos centros públicos de formação profissional, que é nossa proposta. (TUMOLO, 2013, p. 203)

As atividades passaram a ser desenvolvidas na grande maioria dos sindicatos filiados à CUT, mas a organização educacional se dava exclusivamente na escola sindical Sul. Tumolo (2013) defende a tese que a CUT passou por três períodos, a contestação, onde surge com caráter combativo, classista e com formação de base, a transição, onde assume um caráter instrumentalista, e a conformação, onde se adéqua a ordem do capital, para Tumolo (2013),

A realização da formação profissional e o projeto da Escola Sul são o melhor e mais apropriado perfil da formação para atual estratégia política da CUT que, como já foi visto, é a expressão de sua adequação à ordem capitalista. (TUMOLO, 2013, p. 213)

Com a nova forma de apresentação do modelo de acumulação do capital associando o modelo fordista e toyotista anteriormente descrito, torna-se bastante difícil a ação de um sindicato combatível, e essas readequações contribuíram para a mudança de estratégia e política da CUT.

2.3 A FORMAÇÃO DA CUT E FETRAF-SUL/CUT PARA O CAMPO

Deste processo de relações da década de 1990 anteriormente descritas surgiu o “Projeto Terra Solidária” – PTS desenvolvidos pela CUT através de sua escola orgânica, a Escola Sindical Sul. Este buscava amenizar o problema do analfabetismo no campo além de proporcionar e trabalhar temas técnicos de produção e formação político-sindical.

O “Terra Solidária” é fruto do convênio entre a CUT e o Ministério do Trabalho e Emprego representado pela Secretaria Nacional de Formação - Convênio TEM/SEFOR/CODEFAT 0024/99 – CUT - aprovado no ano de 1999 com término previsto para 2002, financiado pelo FAT e contrapartida dos sindicatos, desenvolvido nos estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Considerado uma importante ferramenta ideológica na organização do setor rural da CUT e segundo Munarim (2001),

Trata-se de um programa de educação pedagogicamente orientado no sentido de dar conta, num só tempo, da capacitação técnico-profissional, da escolarização no sentido formal, e da formação política dos agricultores familiares na perspectiva da formação de militantes. (MUNARIN, 2001, p. 02)

O projeto teve como objetivo contemplar a escolarização básica de nível fundamental, médio e formação profissional, também como apresenta o livro de avaliação do projeto, FETRAF-SUL/CUT (2002) o objetivo geral do projeto foi,

Estimular o Desenvolvimento Sustentável e Solidário, tendo como base a consolidação da agricultura familiar e suas formas organizativas, a geração de trabalho e renda e o desenvolvimento de um novo modelo tecnológico baseado em princípios agroecológicos. (FETRAF-SUL/CUT, 2002, p. 13)

O objetivo foi proposto tendo em vista que as maiores limitações seriam o analfabetismo no campo, técnicas de produção voltadas ao desenvolvimento sustentável. O projeto está baseado no princípio estratégico da FETRAF/SUL-CUT, de defender uma concepção alternativa de estado compatível com o seu Projeto Alternativo de Desenvolvimento Sustentável e Solidário - PADSS.

Na prática, o Terra Solidária foi mais que isso. Além de atingir o objetivo com sucesso foi uma ferramenta fundamental para a CUT no âmbito de formação político-sindical.

Durante o período em que se desenvolviam as atividades do projeto Terra Solidária, cerca de 4500 formandos participaram das atividades. Durante os três primeiros anos de atividades do Terra Solidária o projeto envolveu participantes de mais de 300 municípios da região sul do país. Este foi um dos, se não o maior, projeto de formação em nível fundamental e profissional desenvolvidos até a época.

Além de ser um grande programa de formação educacional e profissional realizados fora das escolas tradicionais, um dos principais objetivos da CUT com esta proposta era o trabalho de base no campo que poderia ser feito a larga escala.

Pelas características básicas da CUT, é adotada uma proposta de educação popular, pois muito além de ter um caráter de educação formal possuía o objetivo de formar politicamente os participantes e como Silva (2003) aborda,

A educação popular precisa levar os indivíduos a perceberem o mundo como resultado de sua prática humana e que, se assim o é, eles devem reconstruí-lo. Isso remete a um outro aspecto fundamental para se entender e desenvolver educação popular: a construção da identidade dos indivíduos se dá na interação e na relação dialética de identificação e distanciamento com os outros. (SILVA, 2003, p. 8)

Além disso, Silva (2003) afirma que:

Tal educação tem como tarefa central subsidiar e instrumentalizar os homens para a compreensão crítica dos condicionantes históricos de seu pertencimento social e para a compreensão de sua identidade, de autoestima e de sua dignidade. Enfim, primamos aqui por um processo educativo e democrático que resulte em organização e participação política consciente. (SILVA, 2003, p. 3)

A matriz curricular do PTS foi baseada no estudo da realidade de cada educando. Utilizando da concepção de Freire (1968) de uma educação libertadora, e da prática de ensino da Pedagogia Histórico Crítica de Saviani (1944), como Silva (2003) ressalta:

Por conta do caráter histórico do trabalho, coloca-se a necessidade de resgatar seu sentido histórico como mecanismo reflexivo que proporcione aos indivíduos um olhar para a sua prática cotidiana não como contingência, não como predestinação, mas sim como fazer histórico. (SILVA, 2003, p. 8)

Por tanto, de base materialista, onde o ensino parte de uma situação problema real dos educandos, seguindo de uma problematização desta situação problema para então encaminhar uma ação decisiva para resolução da situação problema, assim seguindo uma concepção de práxis de ensino.

É importante e necessário que um processo educacional tenha como ponto de partida a prática social, mas em algum momento há necessidades de se passar pelo concreto abstrato e o concreto pensado. Se isso não ocorrer à educação é idealista/fenomenológica, pois trata do fato a partir de sua aparência e atua a partir do concreto sensível, sem conhecer os determinantes que não se encontram à mostra.

De forma prática, a matriz era dividida em 18 meses, com 24 módulos de ensino, totalizando 720 horas-aula, divididas em 120 horas de estudo do tema, Reestruturação do Sistema Produtivo da Agricultura Familiar, 240 horas de estudo do tema Manejo dos Sistemas de Produção Agrícola, 90 horas de Cooperação Agrícola, 90 horas de Desenvolvimento Sustentável e Solidário, e 90 horas de Agro industrialização e comercialização. Como afirma Silva (2003),

Uma prática educativa que tem o compromisso político de instrumentalizar a classe trabalhadora no sentido de sua conscientização e organização autogestionária não pode estar deslocada dos valores, das crenças, dos costumes, do trabalho, da história mesma. É preciso politizar os problemas de cada dia, problematizar a vida imediata para que nesse processo de reflexão os indivíduos compreendam suas reais condições de vida, descubram e construam mecanismos para a luta contra a exploração. (SILVA, 2003, p. 10)

A produção dos materiais didáticos seguia uma estrutura padrão para todos os módulos em seis passos. O primeiro trata das definições básicas, subdivididas em ementa e objetivos, áreas de conhecimento, temas transversais e orientações metodológicas. O segundo era a pesquisa bibliográfica sobre o eixo temático, o terceiro a aprovação da estrutura do módulo e proposta do caderno, o quarto a elaboração dos conteúdos e áreas

do conhecimento, o quinto a aprovação final do caderno e o sexto a diagramação e impressão.

A certificação do PTS era garantida pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas – CEFET – campus Pelotas/RS com qualificação profissional de nível médio e ensino fundamental.

O resultado deste trabalho foi à organização dos participantes em torno da renovação sindical e da criação da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul – FETRAF-SUL/CUT.

O projeto Terra Solidária contribuiu de forma fundamental para a criação, em 2001, da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar – FETRAF-SUL/CUT. A prova disso é que durante o congresso de criação da FETRAF-SUL/CUT em Chapecó-SC em março de 2001 foram entregues os certificados de mais de sessenta turmas do projeto Terra Solidária, sendo 1600 com certificação em ensino fundamental e 100 certificações em Agentes de Desenvolvimento. Isto demonstra a importância do mesmo para a criação da FETRAF-SUL/CUT e o compromisso que a mesma assumia com a sequência da formação em sua história. E este compromisso seguiu e foi posto em prática. Em 2006, a FETRAF-SUL/CUT organizou o processo de formação chamado “Consórcio Social da Juventude Rural”, um processo de formação direcionado à juventude não mais de formação fundamental, mas político-sindical e profissional, com o intuito de formar novas lideranças para fortalecer a organização da FETRAF-SUL/CUT.

Após a criação da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar – FETRAF-SUL/CUT, fruto de uma reconstrução de identidade e do processo de preparação política através do Projeto Terra Solidária, a mesma assumiu e deu sequência ao processo de formação nos níveis profissional e político-sindical repensando e reconstruindo, em 2006, um curso voltado exclusivamente para a formação de lideranças da juventude rural. Baseado no projeto Terra Solidária foi denominado Consórcio Social da Juventude Rural (BURG; GUEDES; POLI, 2013).

A FETRAF-SUL/CUT assumiu uma política de formação, ainda orgânica à CUT, mas tendo como público a juventude rural devido ao cenário que se desenhava para a agricultura familiar no Brasil. De certa forma, o analfabetismo no campo havia diminuído, as condições econômicas dos

agricultores haviam melhorado tendo em vista a política de crédito que vinha sendo acessível à maioria, portanto as necessidades emergenciais de formação eram diferentes das do período de início do PTS.

Tendo em vista que muitos dos participantes do PTS haviam se tornado lideranças nas bases sindicais, a FETRAF-SUL/CUT adota uma política de formação de jovens, fomentando a participação dos mesmos nas tomadas de decisão e renovação nas bases sindicais.

Alguns espaços foram criados para que tais objetivos pudessem ser alcançados, uma estratégia foi a criação dos “Acampamentos da Juventude da Agricultura Familiar da FETRAF-SUL/CUT”, realizados nos três estados da região sul, a cada dois anos se organizam em torno de um eixo de discussões e tem como objetivo reunir 500 a 600 jovens vindos da base sindical de cada estado. Em uma edição especial realizada em nível de região sul, na cidade de Concórdia – SC, em abril de 2011, reunindo mais de 1500 jovens dos três estados, discutiu-se geração de trabalho e renda, Educação e Sucessão familiar, levantou-se a demanda de um curso de formação que contemplasse os três temas (BURG; GUEDES; POLI, 2013).

Para que o curso fosse possível, a federação avaliou que eram necessários três fatores primordiais, os jovens, a instituição oficial para efetuar a formação tendo em vista que a FETRAF-SUL/CUT não possui nenhuma escola de formação orgânica, e os recursos.

Os jovens estariam garantidos através da representatividade de sua base social. A instituição oficial de ensino, após negociação, ficou a encargo da Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS com suas características de construção. O Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA demonstrou interesse em financiar o projeto levando em conta os benefícios para a agricultura que tal projeto iria trazer.

O projeto recebe o nome oficial de “Curso de Formação de Jovens em Agricultura Sustentável, Gestão e Inovação Tecnológica”, mas recebe carinhosamente pelos membros da coordenação do curso, da federação e jovens participantes o nome de “Juventude Semeando Terra Solidária - JSTS”.

Segundo Burg; Guedes; Poli, (2013), o curso é constituído com objetivo de “construir espaços de formação e organização da juventude da agricultura familiar, a partir da afirmação e valorização do espaço rural, tendo em vista sua permanência no campo com renda, educação e qualidade de vida”.

A dinâmica da formação seria realizada tendo como base a organização da federação, por instâncias. Assim, seriam três turmas, uma em cada estado com 40 jovens agricultores familiares cada (turmas estaduais). Estes jovens junto aos seus sindicatos municipais ou regionais teriam a missão de organizar uma nova turma de 40 jovens (turma municipal) os quais passariam pelo processo formativo na sua base.

Desta forma, os jovens participantes das turmas estaduais serão dinamizadores do conhecimento adquirido ou assimilado nas etapas estaduais, proporcionando aos jovens das turmas municipais, com ajuda das entidades sociais, o aprendizado de temas pré-estabelecidos no projeto e em períodos de alternância para proporcionar melhor assimilação do conhecimento na prática.

Com esta forma de organização, objetiva-se que 4800 jovens passem pelo processo de formação, que além de possuir caráter profissional, é mais uma vez um projeto que virá a contemplar fortemente a formação político-sindical, e com isso fortalecendo a base social dos sindicatos municipais ou regionais, e com isso a federação.

A proposta pedagógica é orgânica a seu projeto base, o PTS, portanto segue uma proposta de educação popular. Desta forma Silva (2003) afirma que:

É preciso fazer educação popular para que os homens e as mulheres sejam, de fato, produtos e produtores do mundo concreto, sujeitos históricos que se fazem homens na complexidade das relações sociais onde estão mergulhados. O significado e a importância política de qualquer prática educativa depende, portanto, de que o processo educativo fomente uma postura reflexiva diante do cotidiano. (SILVA, 2003, p. 11)

Para a formação a nível estadual dos monitores, o tempo de formação é organizado em regime de alternância onde são realizadas doze etapas ou módulos de formação com três dias cada, seis intercâmbios e dois estágios totalizando 296 horas de atividades presenciais. A nível municipal o objetivo é desenvolver doze módulos com os mesmos temas abordados na formação dos monitores os quais totalizarão 240 horas de formação.

Em ordem de abordagem, segundo Burg; Guedes; Poli (2013), cada módulo deve tratar dos seguintes temas, Educação Popular e Metodologias Participativas; O Funcionamento da Sociedade, as Instituições e o Estado; A

agricultura Familiar, História, Efeitos da Modernização e Desafios para a Sustentabilidade; Agroecologia e Sustentabilidade; Práticas e desafios na transição agroecológica; Gestão da Unidade familiar de produção e relação com os mercados; História da luta dos trabalhadores: Movimentos Sociais e Sindicalismo; Cooperação e Cooperativismo; Agro industrialização, comercialização e Mercado; Juventude e Sucessão familiar; Políticas públicas; Apresentação do Trabalho final;

Procuramos abordar inicialmente a temática específica da teoria marxista da educação. Realizamos essa abordagem por considerarmos que é através dela que conseguiríamos revelar as contradições existentes na política de formação da CUT e em especial da FETRAF-SUL/CUT.

Posteriormente, procuramos tratar das ações e políticas de formação da CUT e FETRAF-SUL/CUT buscando traçar seus aspectos fundamentais. Desta forma podemos identificar que sua postura é alterada com o passar do tempo de acordo com os acontecimentos de cada época.

Tratamos também do Projeto Terra Solidária, o qual possui papel fundamental para a criação da FETRAF-SUL/CUT e para o posterior desenvolvimento do Projeto Juventude Semeando Terra Solidária sob sua base. Identificamos seus pontos fundamentais, método de organização e brevemente resultados alcançados.

Esta abordagem se fez necessária de tal forma que sem ela não conseguiríamos contextualizar nosso tema específico de estudo que é o Projeto Juventude Semeando Terra Solidária, o qual abordaremos a seguir no terceiro capítulo.

CAPITULO 3 – PROJETO JUVENTUDE SEMEANDO TERRA SOLIDÁRIA – AVANÇOS E LIMITES

No terceiro capítulo, procuraremos abordar especificamente o Projeto Juventude Semeando Terra Solidária, bem como em que medida os elementos teóricos apresentados anteriormente ajudaram ou ajudam a problematizar a proposta de Formação Juventude Semeando Terra Solidária.

Analisaremos também se a proposta de formação da FETRAF-SUL/CUT segue em uma linha de uma educação socialista, reformista ou de adequação ao capital. Além do mais, procuraremos apontar quais elementos de contradição neste processo formativo não formal e quais elementos podem ser usados nos processos formais de educação.

Salientamos que no decorrer desse capítulo nos apropriamos da análise dos materiais utilizados no decorrer do curso, observação, relatórios das atividades desenvolvidas durante o curso, conversas realizadas com participantes do curso, de entrevistas, que por opção do autor, e pedido dos entrevistados, sua citação se dará de forma indireta, e também, por se tratar de uma pesquisa participativa, determinados momentos se trataram de uma análise feita a partir da vivência e participação no processo formativo.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO JUVENTUDE SEMEANDO TERRA SOLIDÁRIA

Como já abordamos anteriormente, a FETRAF-SUL/CUT possuía uma demanda de formação que condizia com o interesse da UFFS. Não devemos abordar esse interesse em comum como uma simples coincidência. A criação da UFFS passou por um processo pelo qual os movimentos sociais tiveram papel fundamental não só no planejamento, mas também, liberando lideranças que, obedecendo critérios formais, assumiram postos estratégicos dentro da UFFS como diretores e conselheiros.

Essas lideranças mantiveram a aproximação com os movimentos sociais, apoiando e fortalecendo a aproximação da universidade com a sociedade civil. Desta forma, a demanda de formação levantada pela FETRAF-

SUL/CUT foi assumida pela UFFS graças a esse comprometimento. Porém, ao assumir esse compromisso, diversos novos fatores passaram a ser questionados. Um dos principais fatores que limitavam o início do planejamento estrutural do curso era financeiro.

Com um esboço da estrutura do curso formulada por lideranças de ambas as partes, a proposta do curso de formação foi apresentada ao MDA que, após a análise da proposta do curso, possibilitou o amparo financeiro ao curso.

Antes de abordarmos como foi organizada na prática o curso, devemos salientar que apresentamos esta trajetória de forma sucinta, mas a mesma envolveu muito diálogo e tempo investido entre a FETRAF-SUL/CUT, UFFS e MDA. Devemos salientar também que um curso com as características propostas demonstra um grande desafio no sentido de uma formação que englobasse as necessidades da FETRAF-SUL/CUT, o conhecimento teórico e prático da UFFS, e usando de forma oficial os recursos do MDA.

Relatamos que o processo de construção estrutural do curso foi feito por uma comissão formada pelas três entidades envolvidas, cada qual com o seu papel, e interagindo entre si. Esta comissão definiu o objetivo do curso que sustentou toda sua estrutura teórica e prática, observando e tomando como base os processos formativos já executados pela FETRAF-SUL/CUT, desta forma definiu-se como:

Objetivo geral: Construir espaços de formação e organização da juventude da agricultura familiar, a partir da afirmação e valorização do espaço rural, tendo em vista a sua permanência no campo com renda, educação e qualidade de vida.

Objetivos Específicos: 1. Incentivar a permanência do jovem no campo, promovendo acesso as políticas públicas; 2. Formar novas lideranças sindicais e das organizações econômicas da agricultura familiar; 3. Fomentar a inclusão digital, com o uso dos recursos da tecnologia da informação e comunicação com vistas a melhorar a gestão das informações de sua Unidade Produtiva; 4. Oportunizar a gestão da organização da propriedade, através um método de gestão de unidades produtivas familiares visando à sustentabilidade e a diversificação.(BURG; GUEDES; POLI, 2013, p. 17)

Esses objetivos são orgânicos a política da FETRAF-SUL/CUT e aos seus processos formativos anteriormente desenvolvidos, assumem a agricultura familiar, base da federação, como um espaço sob uma lógica própria particular buscando desenvolvimento sustentável para o mesmo.

Além disso, a busca pela construção de um espaço de formação para novas lideranças, amparadas em uma política de formação orgânica aos seus interesses, sempre foi um objetivo da FETRAF-SUL/CUT, desta forma, para a federação, o curso possibilitaria formar novas lideranças que permanecessem no campo, com uma formação voltada para o campo e ligadas aos sindicatos bases da federação.

Para possibilitar que essa formação acontecesse de forma que o participante pudesse permanecer em sua propriedade rural, participasse dos sindicatos da base da federação e do processo formativo,

optou-se, então, por uma metodologia baseada em multiplicadores e pelo regime de alternância no processo formativo. O formato adotado, a partir daí, foi a estruturação de três turmas de multiplicadores, sendo uma em cada estado (PR, RS e SC), com jovens oriundos dos municípios de base dos sindicatos filiados a FETRAF-SUL/CUT. (BURG; GUEDES; POLI, 2013, p. 11)

Teoricamente, com esta metodologia, os participantes fariam parte de grupos, e se reuniriam de forma periódica para participar de um processo de formação assistido e conduzido pela universidade, tratando de temáticas relevantes ao seu meio e condizentes com a política da FETRAF-SUL/CUT.

Posteriormente, estes participantes retornariam para suas propriedades e experimentariam na prática os conteúdos estudados, e em sua base sindical, trabalhariam como multiplicadores das experiências e conteúdos aplicados nos grandes grupos de estudo.

A FETRAF-SUL/CUT propôs realizar a formação para jovens buscando preparação para uma nova geração de lideranças. Essa formação se ampara em uma análise sobre a questão agrária supérflua, tendo como ótica uma proposta alternativa de produção, um desenvolvimento sustentável para o campo como resistência ao capitalismo. Podemos observar e validar essa afirmação analisando os materiais usados no curso, para a FETRAF-SUL/CUT,

a agricultura familiar é reconhecida na Região Sul do Brasil por uma característica particular, a multifuncionalidade, ou seja, além de produzir alimentos e matérias-primas, gera ocupação no setor rural e favorece o emprego de práticas produtivas ecologicamente mais equilibradas, como a diversificação de cultivos, o menor uso de insumos industriais e a preservação ambiental das propriedades rurais. (BURG; GUEDES; POLI, 2013, p. 14)

Esta abordagem se fortaleceu no meio sindical, principalmente a partir da implantação de políticas públicas, em especial o PRONAF. Dentro do sindicalismo rural se entende que essas políticas foram frutos de constantes lutas, e a formação de novos agricultores como lideranças sindicais é necessária a fim de garantir a resistência ao capitalismo e a manutenção de políticas públicas que possibilitem, pelo seu acesso, que os agricultores permaneçam no meio rural.

Desta forma, o desafio de cada jovem participante do curso seria em primeiro momento possibilitar a análise de sua propriedade, ou da família, a fim de Identificar:

potencialidades produtivas e gerenciais capazes de adequar as estruturas dessas unidades produtivas às novas demandas colocadas em seu exterior e garantir projetos de médio e longo prazo que possibilitem a permanência dos jovens e consequentemente a continuidade destas unidades. (BURG; GUEDES; POLI, 2013, p. 14)

Em um segundo momento, como liderança junto ao seu sindicato base, este objetivo deveria ser maximizado aos agricultores sindicalizados tendo como justificativa, que a forma de trabalho usada, familiar, racionaliza os custos totais da família, e garantem o emprego de mão de obra, além disso, propõe diversificação de produção, fugindo de commodities, e autoconsumo a fim de diminuir riscos e aumentar a renda familiar.

A proposta do curso busca, com o trabalho com os jovens, criar ferramentas de gestão e reinserção do jovem na agricultura, mas propondo pensar em sustentabilidade da agricultura familiar como algo isolado e propondo a estruturação de uma agricultura familiar baseada em princípios agroecológicos.

3.2 METODOLOGIA DO PROJETO JUVENTUDE SEMEANDO TERRA SOLIDÁRIA

Para a elaboração deste tópico nos detemos na análise do material Pré elaborado e utilizado no curso, dessa forma o Projeto Juventude Semeando Terra Solidária, em sua proposta inicial aprovada seria desenvolvido em

dezoito meses, iniciado em novembro de 2012 e sendo concluído em julho de 2014. Seriam organizadas 120 turmas, de 40 jovens agricultores familiares inovadores/multiplicadores, em 120 municípios, totalizando 4800 jovens.

A UFFS via os jovens das três turmas como Agentes de Desenvolvimento Sustentável, que buscariam repassar o que aprenderam nas etapas estaduais para as turmas municipais de suas respectivas cidades. As etapas estaduais do curso de formação aconteceriam nos campus da UFFS em Erechim para a turma do Rio Grande do Sul, Realeza para a turma do Paraná e Chapecó para a turma de Santa Catarina.

Seria adotado o regime de alternância para que o jovem participante das etapas de formação estaduais pudesse, logo após estas etapas, repassar o que aprendeu para sua respectiva turma no município buscando uma metodologia que contemplasse realizar uma abordagem inicial sobre a percepção individual sobre o tema de cada encontro, um debate coletivo sobre o tema, um aprofundamento teórico baseado no material fornecido para as etapas.

Também era previsto a realização de intercâmbios e estágios em propriedades rurais consideradas modelo quando a temática do módulo ou encontro contemplasse produção ou organização de propriedades rurais.

A seleção dos participantes do curso, tanto para as etapas estaduais quanto municipais se daria através de indicação pelas organizações sociais ligadas ao campo e sindicatos base da FETRAF-SUL/CUT. Os jovens participantes deveriam ser agricultores ou filhos de agricultores familiares, possuírem ensino médio completo e ter alguma ligação ou ser participante da organização que o indicou.

Prevvia-se que o processo de formação seria organizado em módulos, em cada encontro com tempo estimado de três dias, seria correspondente a um módulo com uma temática específica preestabelecida. Sendo assim, as atividades seriam desenvolvidas de forma alternada entre período escolar e período comunitário.

As atividades desenvolvidas em período escolar para os jovens participantes das etapas estaduais seriam ministradas por professores da UFFS e/ou assessores das entidades sociais ligadas ao campo.

Os módulos deveriam ser organizados em momentos. No início de cada módulo os jovens participantes socializariam suas experiências nas

etapas anteriores, retratando também como se deu as etapas municipais, debatendo sobre os avanços e os limites de cada participante em seu respectivo município de origem. Em seguida, realizar-se-ia um debate coletivo a fim de problematizar sobre o conhecimento prévio de cada participante a respeito da temática de cada módulo.

Esse debate deveria ser abordado de forma que possibilitasse a participação de todos de forma integral e finalizando com um relato documentado pela própria turma sobre os pontos a serem aprofundados durante o módulo com a ajuda do material didático fornecido ao curso, buscando através dos debates coletivos avançarem teoricamente nos saberes individuais.

Posteriormente, a partir da discussão preliminar sobre a temática, aconteceriam aulas teóricas ministradas pelos professores da UFFS e com o auxílio do material didático fornecido para cada etapa. As aulas deveriam acontecer abordando os temas com as mais variadas atividades práticas buscando sempre a associação teórica à realidade rural dos participantes.

Visitas técnicas e intercâmbios eram previstas. Estas aconteceriam quando a temática do módulo fosse ligada a produção ou organização das propriedades rurais, ou mesmo, a fim de conhecer novas atividades que viessem potencializar a renda das famílias dos participantes. As visitas técnicas e intercâmbios aconteceriam sempre após o estudo teórico do tema abordado no módulo, assim os jovens participantes poderiam assimilar melhor o conteúdo estudado visualizando na prática sua aplicação.

Ao final de cada módulo seriam organizadas as atividades a serem desenvolvidas no tempo comunidade, ou seja, as atividades que os participantes trabalhariam em suas propriedades e junto as turmas em seus respectivos municípios. Esse conjunto de atividade seria sempre associado a temática estudada e abordada no módulo estadual, e sempre aplicando as metodologias de ensino usada pelos professores buscando, assim como nas turmas estaduais, proporcionar a participação de todos os integrantes de forma integral. As atividades não presenciais realizadas no tempo comunidade junto a turma municipal totalizaria 288 horas que posteriormente seriam certificadas.

Em cada módulo seria destinado também, um tempo específico para atividades de inclusão digital. Nessas atividades, com o uso da informática, os participantes teriam contato com softwares que facilitariam o controle da

propriedade e possibilitariam também identificar potencialidades para suas realidades produtivas.

Além de programas para uso nas propriedades, os jovens teriam contato com ferramentas que auxiliariam na busca por informação e comunicação. As atividades de inclusão digital seriam realizadas nas instalações de cada campus da UFFS onde aconteceriam as etapas do curso.

Ao final do curso, cada jovem participante do processo formativo deveria construir um projeto junto a sua família, com possibilidade de execução, propondo melhorias em sua respectiva propriedade. Esse projeto, denominado Plano Familiar Agrícola, deveria ser construído após uma longa análise da propriedade rural junto a sua família. Nele deveria conter uma análise minuciosa sobre a situação atual das propriedades, das propostas de mudanças a fim de possibilitar melhorias no sistema produtivo, e quais os caminhos ou qual o plano de execução para cada ação proposta.

Esse plano familiar agrícola deveria ser desenvolvido durante o andamento dos módulos, esperando que as temáticas abordadas pudessem contribuir para a melhoria das propriedades rurais. Objetivava-se que esse plano familiar agrícola fosse desenvolvido também pelos participantes das etapas municipais, mediados pelos jovens monitores.

Desta forma, ao final do curso concluiriam 40 jovens monitores em cada estado, totalizando 120, dos quais seriam monitores e atingindo a meta de abordagem de 4800 jovens agricultores. Além dos materiais fornecidos a todos os participantes e a contribuição dos jovens monitores que desempenhariam papel de dinamizadores de conteúdo, assim, totalizando um mínimo de 240 horas de estudo certificadas.

Esse total de horas supria a exigência mínima para o acesso a uma linha de crédito específica do PRONAF, o PRONAF Jovem. Assim revela-se um dos principais interesses, especialmente por parte do MDA para a escolha do público do processo formativo, capacitar um número significativo de jovens para acessar o PRONAF Jovem, linha de crédito essa que não possui números significativos de acesso a nível nacional.

3.3 ORGANIZAÇÃO DOS TEMAS

Os temas dos módulos foram organizados a fim de contemplar a proposta do curso. Desta forma, o primeiro tema foi escolhido buscando expor o sentido da realização do processo formativo, sendo escolhido: Educação Popular e Metodologias Participativas.

Neste módulo seria inicialmente apresentado a origem e proposta do curso. Para expor os aspectos que influenciaram e proporcionaram a iniciativa para a realização do curso seriam convidados representantes da FETRAF-SUL/CUT, UFFS e MDA. Desta forma os representantes abordariam a origem do projeto, bem como os recursos, materiais utilizados e amparos necessários para o desenvolvimento da proposta.

Após a apresentação inicial da origem do projeto, seria iniciado o estudo da temática usando a metodologia anteriormente citada. A escolha desse tema como inicial se deu pela necessidade de orientar os jovens participantes quanto às atividades que seriam realizadas nas etapas estaduais, e a fim de traçar diretrizes mínimas a serem seguidas nas etapas municipais.

Nessas diretrizes mínimas seriam estabelecidos os critérios mínimos, obedecendo às regras do programa, para os participantes municipais. Estas regras, em geral, seriam idade mínima de 16 e máxima de 29 anos, escolaridade mínima de ensino médio completo, ser agricultor ou filho de agricultor, e possuir alguma ligação com as entidades promotoras do curso. Nestas diretrizes estariam inclusas um conjunto de metodologias a fim de promover a participação de todos os membros do grupo em cada etapa municipal ou estadual.

Para além dos aspectos organizativos do primeiro módulo, o tema central de estudo seria Educação Popular. A escolha desse tema reflete a necessidade de expor a importância de um processo formativo que contemplasse a necessidade histórica da FETRAF-SUL/CUT. Desta forma, abordar a temática da educação popular faria sentido frente a proposta de formação.

O segundo módulo abordaria a temática sobre o funcionamento da sociedade, suas instituições e a relação entre Estado e sociedade. A base de análise desta abordagem seria o materialismo histórico dialético, buscando revelar as contradições existentes no funcionamento da sociedade.

Para compreensão das contradições, seriam abordados temas relacionados a estrutura política do Brasil, a abordagem sobre o Estado sob diferentes óticas teóricas, os modos de produção, as atividades produtivas bem como sua natureza e sua intensidade, o trabalho familiar bem como a maquinaria e sua importância nos diferentes períodos históricos.

Diante das contradições, deveria ser abordado o papel dos movimentos sociais em um contexto histórico, bem como seu envolvimento na construção de uma nova ordem através da transformação social. Para isso, seria abordado o histórico de lutas dos movimentos sociais brasileiros, em especial os ligados ao campo, buscando associar cada acontecimento com a conjuntura histórica em que ocorreu.

Neste módulo, além dos professores da UFFS, deveriam participar, em via de regra, as principais lideranças dos movimentos sociais participantes do curso de formação, abordando a participação dos movimentos na construção de políticas públicas para a categoria bem como a luta por direitos conquistados.

Seria dado continuidade também na construção dos planos familiares agrícolas com atividades específicas de levantamento de dados sobre as propriedades rurais dos participantes.

No terceiro módulo seria abordado a temática específica da agricultura familiar, bem como sua história. Para isso seria, de início, abordado o histórico da agricultura como um todo, sua origem, suas mudanças através dos períodos históricos, as mudanças nas técnicas de execução, o uso de tecnologias e maquinaria, etc.

Posteriormente, seria discutido a temática especificamente aplicada ao Brasil. Neste momento os professores da UFFS deveriam tratar do tema explicitando as contradições existentes desde a distribuição fundiária, a lógica de produção para o mercado externo, o uso do trabalho familiar em especial no Sul do país, bem como a revolução verde a implantação de pacotes tecnológicos na agricultura.

Além disso, após a abordagem dos temas anteriormente citados, deveria ser discutido as concepções de desenvolvimento e o papel do sindicalismo para o meio rural frente a estas concepções.

No quarto módulo seria abordado a Agroecologia e a Sustentabilidade. Como resposta aos questionamentos dos módulos anteriores, especialmente à

produção no meio rural, o presente módulo traria a Agroecologia e os sistemas de produção agroecológicos.

Este módulo trataria do tema de forma teórica e prática em conjunto. Desta forma seriam tratados de temas como o manejo agroecológico de pragas, controle biológico, a biodiversidade dos agroecossistemas, manejo de solo, além de conceitos fundamentais para a agroecologia como solo, fertilidade, ecossistema, entre outros.

A proposta principal deste módulo seria dar amparo teórico para os jovens participantes do processo formativo, tanto para as turmas estaduais quanto turmas municipais, poder executar estas práticas agroecológicas em suas propriedades rurais junto a suas famílias, buscando diversificar a produção.

O quinto módulo complementaria o anterior, tratando de práticas e desafios na transição entre um sistema convencional para um sistema de produção agroecológico.

Este módulo tem como objetivo dar amparo técnico específico para a prática no campo. Desta forma deverá abordar, dentre outros temas específicos, o uso de métodos estimulantes e preventivos para a produção agrícola, o uso de produtos trofobióticos para controle de pragas e doenças, o uso de extratos e compostos de plantas como inibidores de doenças e pragas para a produção vegetal e animal, a homeopatia animal e vegetal, a fitoterapia, sistemas de produção de leite e gado a base de pasto, dentre outros.

Cada um desses temas específicos deverá ser abordado considerando a atividade produtiva exercida pelos jovens e suas famílias. Além disso, deverá sempre ser abordado cada um dos temas buscando estratégias de adaptação as condições climáticas.

Desta forma, ao final do quarto e quinto módulos, para os jovens das turmas estaduais, deverá ser escolhido no estado uma propriedade modelo que utilize das práticas anteriormente mencionadas para ser sede de um dos intercâmbios previstos. Esta propriedade a qual receberá a visita deverá obrigatoriamente seguir os padrões de produção agroecológico a fim de demonstrar na prática as experiências anteriormente citadas.

O sexto módulo trataria da gestão das unidades de produção familiares. Neste módulo seriam abordados especificamente as formas de gestão das propriedades rurais, e a abordagem do mesmo deveria ocorrer

tomando como os casos específicos dos jovens participantes, tanto nas etapas estaduais quanto municipais.

Sendo assim, cada um dos participantes, munidos dos dados relativos à produção de suas respectivas propriedades, deveria aplicar as técnicas apresentadas pelos professores a fim de realizar uma eficiente análise econômica identificando potencialidades e falhas no desempenho de suas atividades produtivas.

Para atingir a meta do módulo, realizar-se-ia uma eficiente análise de suas propriedades, os jovens participantes deveriam traçar metas anteriores a análise, para que após a realização da mesma pudesse adequá-la a realidade dos resultados que seriam apresentados. O primeiro passo deveria ser, por via de regra, a percepção do meio. Esse feito seria alcançado através de atividades práticas como descrição oral ou através de representações das propriedades.

Feito isto, partir-se-ia para a análise dos dados econômicos da produção exercida. Esta ação se daria através de tabelas de cálculos e ferramentas de informática. Além disso, deveria ser frisado quanto a necessidade da produção para autoconsumo ou subsistência como um meio para diminuir os custos de manutenção familiar.

Após ter uma análise da estrutura organizacional e econômica das propriedades, seria momento de ajustar ou traçar metas identificando mudanças a serem tomadas quanto ao sistema de produção utilizado.

O sétimo traria como temática a história da luta dos trabalhadores. De forma mais aprofundada em relação a abordagem nos momentos anteriores, o tema deveria ser abordado com auxílio das lideranças sindicais participantes dos momentos históricos marcantes dos movimentos sociais.

O foco principal deveria ser dado aos movimentos sociais do campo brasileiro. Desta forma, seriam abordados assuntos como quais foram e são os movimentos sociais do campo, como contribuíram para a construção política e de cidadania e como se deu o início da luta pela terra. Além disso, não poderia deixar de acontecer, uma abordagem específica sobre a história da CUT e do movimento sindical, bem como a criação da FETRAF-SUL/CUT.

O oitavo e o nono módulos abordariam de forma conjunta a temática do cooperativismo, agro industrialização e comercialização. Tratando da

destinação da produção produzida nos estabelecimentos agrícolas dos jovens participantes.

O principal objetivo destes dois módulos seria expor e propor a organização coletiva para a destinação da produção. Além disso, a organização de agro indústrias familiares para processamento de matéria prima a fim de agregar valores aos produtos produzidos.

Desta forma, propondo a organização de agro indústrias familiares organizadas em forma de cooperativas, objetivava propor a inserção das famílias produtoras no meio comercial melhorando a renda, e possibilitando a permanência dos jovens no campo.

O décimo e décimo primeiro módulos tratariam de forma conjunta o tema da sucessão familiar e o acesso a políticas públicas. Nestes módulos seriam discutidos e expostos os principais desafios para a permanência dos jovens no campo.

Além da sucessão familiar, seria debatido sobre o surgimento das políticas públicas destinadas ao campo, em especial políticas de financiamento agrícola, qual o papel dos movimentos sociais e quais foram os desafios para a implantação das mesmas no campo brasileiro.

Feito isso, seriam apresentadas quais as políticas públicas que poderiam ser acessadas no campo e seria dado destaque à linha de crédito rural PRONAF Jovem.

O décimo segundo módulo seria destinado unicamente para apresentação do trabalho final e exposição dos resultados obtidos com as turmas municipais. O trabalho final, como já explicitado, deveria ser construído no decorrer do curso, buscando com o auxílio das temáticas envolvidas, dar amparo para o plano familiar agrícola, que poderia ser posto em prática com o auxílio do PRONAF Jovem⁸.

Desta forma podemos destacar o objetivo, por parte do MDA, em financiar a execução do curso, formando jovens agricultores seria poder viabilizar a operacionalização do PRONAF Jovem. Sabe-se que esta linha de crédito dentro do PRONAF destina-se exclusivamente à jovens agricultores, desta forma possui regras específicas que possibilitam ou não o acesso ao mesmo.

⁸Linha de crédito específica dentro do PRONAF destinada ao público jovem de 16 a 29 anos com comprovação de curso de 240 horas ou mais voltado a agricultura.

Dentre estas regras para o acesso, destaca-se a idade mínima de 16 anos e máxima de 29 anos, comprovar o vínculo com o campo, comprovação de participação em curso de formação específica para o campo com carga horária mínima, além de aprovação de projeto técnico de viabilidade pela agência bancária que executará o acesso ao crédito.

Por isso, ao analisarmos o perfil proposto para os jovens participantes, vemos que procura contemplar o exigido para acesso ao PRONAF jovem, e afirmar que o interesse por parte do MDA em financiar o curso seria de capacitar jovens para acesso a esta linha de crédito rural.

3.4 O DESENVOLVIMENTO PRÁTICO DO PROJETO JUVENTUDE SEMEANDO TERRA SOLIDÁRIA

Como já citado anteriormente, os temas abordados nos módulos foram organizados a fim de contemplar a proposta inicial do curso. De antemão podemos afirmar, tendo como base a metodologia de análise abordada e anteriormente citada, que as primeiras etapas do curso seguiram o planejamento preestabelecido, e que a partir de determinado momento a estrutura de planejamento passou por modificações, as mesmas serão explicitadas no decorrer da análise.

De forma geral, a metodologia de trabalho e organização dos módulos seguiu um padrão em todas as etapas. Também, aproximou-se muito daquilo planejado no projeto do curso. Os jovens eram recepcionados nos locais onde aconteceriam as etapas e em seguida conduzidos a um local específico de estudos.

Neste ambiente de estudos inicialmente relatavam os principais acontecimentos e aprendizados das etapas anteriores bem como se deu cada etapa desenvolvida com os jovens nas turmas municipais em seu tempo comunidade. Posteriormente cada jovem recebia o material a ser usado no módulo e abordavam de forma breve quais seus conhecimentos e entendimentos em torno da temática.

A partir dessa pré abordagem, os educadores iniciavam explanações em torno do tema sempre possibilitando a participação dos jovens. Eram nestes momentos que os educadores procuravam apresentar técnicas que

possibilitassem a participação dos jovens a fim de demonstrar seu uso e os dessas técnicas nas etapas municipais.

Além do estudo de cada temática, cada módulo possuía um tempo específico de 4 horas destinadas ao estudo de informática, em que, os jovens eram deslocados até laboratórios de informática onde passavam este tempo manuseando ferramentas básicas de informática procurando sempre aplicá-las as suas necessidades em suas propriedades.

Em cada módulo, também, eram destinados períodos específicos para a montagem e estudo do plano familiar agrícola que seria apresentado ao final do curso como resultado do processo de estudo.

O local para realização das etapas do curso no Paraná que inicialmente seriam no campus da UFFS em Realeza/PR, por motivos de logística, centralização e acomodação dos jovens de forma que desenvolvessem todas as atividades em um único ambiente foi alterado para a sede da Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural – ASSESOAR em Francisco Beltrão/PR. Abordaremos agora especificamente os conteúdos que efetivamente foram trabalhados em cada etapa.

O primeiro módulo abordou Educação Popular e Metodologias Participativas. De forma geral, seguiu o planejamento proposto, apresentado inicialmente os aspectos que influenciaram o curso de capacitação. Neste módulo participaram representantes da FETRAF-SUL/CUT, UFFS e MDA, além dos jovens agricultores e filhos de agricultores que participaram do curso.

Após a cerimônia formal de abertura, os jovens foram conduzidos ao estudo da temática em si. O estudo da temática foi ministrado por professores da UFFS com ajuda do material impresso fornecido a todos os participantes.

Todos os materiais elaborados e fornecidos aos jovens pela comissão organizadora do curso, em forma de cartilha, possuíam roteiro de estudos, estrutura teórica, análise de dados e revisão bibliográfica. Podemos afirmar que todo o material e conteúdo estudado e debatido no curso foi pré-elaborado seguindo requisitos e que todos os temas foram escolhidos obedecendo critérios que contemplassem os objetivos do processo formativo. Desta forma, tudo o que foi estudado e abordado tinha um sentido e era proposto a fim de atingir os objetivos.

A primeira cartilha (BURG; GUEDES; POLI, 2013), trouxe de início uma breve discussão sobre a categoria classes segundo Karl Marx. De início, isso

se fez necessário a fim de demonstrar que a estrutura da sociedade se divide em classes, cada qual com seus interesses distintos e antagônicos, e que a educação se insere neste meio.

Logo, a educação inserida neste meio possui contradições e estas precisam ser explicitadas. A cartilha traz de forma claro conceito de que a educação faz parte de uma superestrutura jurídica e política que se pauta sobre a base de organização da sociedade. Traz também que a educação nunca está inerte, pois como está inserida em um campo de disputas também está sempre em disputa, de acordo com o movimento da sociedade.

Para demonstrar este movimento da educação ao longo do tempo, o conjunto de falas dos educadores e material usado abordaram os tipos de pedagogias ao longo da história do Brasil, e apontaram a educação popular como resistência ao modelo de educação proposto pelo Estado.

A escolha dos autores para fundamentar teoricamente o curso seguiu sempre um padrão, podendo ser considerado confuso, tendo em vista os autores escolhidos para referenciar, a forma de abordagem. Para contextualizar a temática de estudo foram citados diversas vezes autores como Karl Marx, Tomaz Tadeu da Silva, Carlos Rodrigues Brandão, Dermeval Saviani, autores estes conhecidos por sua base marxista de análise. Porém, a proposta de ensino do curso, a forma de abordagem e análise se baseia completamente na educação popular fundamentada em Paulo Freire.

De antemão, podemos afirmar, de forma geral, a base teórica abordada no curso, está amparada no marxismo para contextualizar as temáticas e explicitar as contradições, mas a tomada de decisão sobre esta análise não segue uma lógica marxista de superação, mas de resistência ao modo de produção capitalista. Essa afirmação cabe também a base de organização da FETRAF-SUL/CUT, por não possuir definição teórica estabelecida.

O segundo módulo abordou, como planejado, a temática sobre o funcionamento da sociedade, suas instituições e a relação entre Estado e sociedade. O segundo módulo tinha como objetivo “Compreender a relação entre Estado e Sociedade e o papel dos movimentos sociais na construção de políticas e transformações sociais” (BURG; GUEDES; POLI, 2013, pag.12). A análise da sociedade partiu de uma confrontação entre as definições de Estado para Karl Marx e Max Weber.

De forma geral, adotou-se a definição de que o Estado faz parte de uma superestrutura jurídica e política que se ergue e se fundamenta sobre as relações sociais de produção mediante o desenvolvimento das forças produtivas, desta forma, em uma sociedade de classes o Estado não representa os interesses de todos, mas do grupo dominante.

Sob esse pressuposto foram analisados os modos de produção e as principais diferenças entre eles, as atividades produtivas bem como sua natureza e sua intensidade, o trabalho familiar bem como a maquinaria e sua importância nos diferentes períodos históricos. Além disso, discutiu-se o conceito de sociedade civil e o surgimento e seu papel, em um contexto histórico, dos movimentos sociais como um todo, o histórico de lutas dos movimentos sociais brasileiros, em especial os ligados ao campo.

A fundamentação teórica deste módulo e material utilizado baseou-se em autores como Max Weber, Karl Marx, Norberto Bobbio, Antonio Gramsci, Carlos Eduardo Sell, Marilena Chauí, Alain Touraine e Eder Sader.

O terceiro módulo abordou, como proposto, a temática específica da agricultura familiar e sua história. Este módulo tinha como objetivo:

Compreender o processo de reprodução da agricultura de base familiar na história da humanidade, identificando as permanências e mudanças ocorridas na história, tomando como base as mudanças ocorridas em função da Revolução Verde e do processo de modernização da sociedade brasileira. (BURG; GUEDES; POLI, 2013, p. 06)

De início, ocorreu uma explanação central sobre a história da agricultura no mundo, sua origem, suas mudanças através dos períodos históricos e as técnicas de execução. Posteriormente, foram abordadas questões especificamente aplicadas ao Brasil, tratando da distribuição fundiária, e em que isso implicou na forma de produzir.

Após a contextualização geral do tema, debateu-se especificamente a revolução verde e suas implicações e mudanças no cenário agrícola. Neste momento abordou-se o modelo de produção adotado no Brasil, a produção para o mercado externo, mecanização e tendências para o futuro agrícola do Brasil.

Além disso, após a abordagem dos temas anteriormente citados, discutiu-se o papel da agricultura familiar e as concepções de desenvolvimento e o papel do sindicalismo para o meio rural frente a estas concepções.

Neste momento evidenciou-se a posição teórica da FETRAF-SUL/CUT ao propor um projeto de desenvolvimento sustentável aos agricultores familiares, onde os mesmos pudessem através da agroecologia resistir aos avanços do capitalismo no campo, propondo uma lógica de mercado interna aos agricultores familiares onde pudessem produzir para seu autoconsumo e vender apenas o excedente.

A fundamentação teórica deste módulo e material utilizado baseou-se nos Historiadores Marcel Mazoyer e Laurence Roudart, Edward Palmer Thompson, Horácio Martins de Carvalho, Wilson Olkoski.

No quarto módulo, como planejado, foi abordado o tema: Agroecologia e a Sustentabilidade, apresentado não como uma proposta de superação do capitalismo, mas como uma proposta reformista. Esse tema, pré escolhido, foi adotado com resposta prática a tudo aquilo trabalhado nos módulos anteriores. Como parte integrante de um projeto de desenvolvimento sustentável ao campo, a agroecologia é adotada de forma a sanar problemas políticos, econômicos e sociais ligados à agricultura.

De forma geral, a proposta deste módulo traz que através da agroecologia seria possível estabelecer um modelo de produção que se sustentasse com o mínimo de insumos externos à propriedade, tornando-a assim autossustentável. Sob a perspectiva de luta de classes, esse reformismo não proporciona uma tomada de consciência de classe, pois se detém em aspectos pontuais e não gerais de compreensão da sociedade. Sob esta lógica, estabeleceu-se que o quarto módulo trataria unicamente de questões teóricas voltadas a agroecologia e que o quinto módulo, posteriormente, seria destinado as questões práticas.

Neste módulo, educadores vinculados a ASSESOAR contribuíram e conduziram os momentos de aprendizado, tendo em vista a experiência e assessoria aos agricultores que tal entidade vem prestando ao longo dos anos.

Desta forma, foram abordados inicialmente conceitos básicos voltados ao ambiente agroecológico como conceito de solo, formação de ecossistemas terrestres e conceito de fertilidade. Em seguida tratados de temas como o

manejo agroecológico de pragas, controle biológico, a biodiversidade dos agroecossistemas, manejo ecológico de solo.

Como planejado, o intuito deste módulo era de amparar teoricamente os jovens participantes do processo formativo para executar estas práticas agroecológicas em suas propriedades rurais junto a suas famílias.

A fundamentação teórica deste módulo e material utilizado baseou-se nos autores e pesquisadores de agroecologia Miguel Altieri, Stephen R. Gliessman, Carlos Armênio Khatounian, Francisco Roberto Caporal e José Antônio Costabeber.

O quinto módulo foi planejado e executado de forma que complementasse o módulo anterior. Sendo assim, foram tratados de práticas e desafios na transição entre um sistema convencional para um sistema de produção agroecológico.

Neste módulo, como no anterior, educadores da ASSESOAR conduziram os trabalhos buscando realizar atividades práticas demonstrativas de métodos e técnicas para uso agrícola. Dentre estes métodos estimulantes, preventivos utilizando da teoria da trofobiose na proteção de plantas e no manejo de pragas e doenças, além de compostos de plantas e caldas fértil e fitoprotetoras.

Também foram abordados de forma prática e específica métodos de prevenção e controle ecológico de pragas e doenças em vegetais e animais, utilizando de controle biológico, homeopatia vegetal e animal e fitoterapia. Todas essas técnicas dispensam o uso de produtos tóxicos no meio produtivo.

Além dessas técnicas de manejo na produção animal e vegetal, considerando o número representativo de propriedades rurais com renda oriunda da produção leiteira, optou-se por apresentar e realizar o estudo de um sistema de produção de leite e gado à base de pasto. Esse conjunto de técnicas e métodos de produção sem o uso, ou com o mínimo, de produtos externos à propriedade, como insumos, agrotóxicos entre outros, faz parte de uma proposta de buscar possibilitar ao agricultor a manutenção das condições de vida e a produção para autoconsumo, o que sabemos, sob a sociedade capitalista, ser algo no mínimo difícil, tornando essa visão e essa proposta romantizada.

Cada um desses temas específicos foi abordado considerando a atividade produtiva exercida pelos jovens e suas famílias. Ao final do quinto

módulo, realizou-se um dia de intercambio. O mesmo foi realizado em uma propriedade rural produtora agroecológica com o intuito de poder observar na prática todos os conceitos e técnicas abordadas durante ambos os módulos. Uma nova contradição aparece nesse momento, o estudo se dá todo sob uma lógica de resistência ao capitalismo, algo que de fato não acontece, mas em visita, o observado foi que as atividades se dão da forma abordada no curso, mas a destinação dos produtos é para o mercado capitalista. Fato este que evidencia a pseudo imagem formada sobre o produtor agroecológico.

A fundamentação teórica deste módulo e material utilizado baseou-se nos autores e pesquisadores de agroecologia Francis Chaboussou, Ines Claudete Burg, Paulo Henrique Mayer, Ruben R. Boelter, Pedro Boffet, Ana Maria Primavesi.

O conjunto dos cinco primeiros módulos propõe uma contextualização histórica dos modos de produção e as principais mudanças que cada um proporcionou a humanidade. Com isso, a proposta central era a percepção do meio em que os jovens estão inseridos, bem como o papel político que cada um desempenha perante a sociedade, principalmente frente ao sindicalismo.

A partir dessa contextualização, a proposta de resistência do campo ao modo de produção capitalista, apontado pela FETRAF-SUL/CUT, é a agroecologia. O sexto módulo aborda então a gestão das unidades de produção familiares buscando proporcionar a inserção prática da agroecologia no planejamento das atividades, mudando-as, e com isso aplicando os princípios anteriormente citados da agroecologia.

Apresentando os princípios gerais de administração de unidades de produção agrícolas familiares, no sexto módulo, orientados por educadores da UFFS, os jovens participantes do curso procuraram levantar informações sobre suas propriedades a fim de constatar e identificar a real situação econômica, estrutural e produtiva de suas propriedades rurais.

O principal esforço exercido por jovens e educadores foi propor um real levantamento de informações técnicas sobre a propriedade, identificando potencialidades para as atividades rurais a fim de incrementar renda e produção para auto sustento baseados na agroecologia, de forma individual, observando apenas a propriedade, não focada para as relações de produção ao entorno.

Após esse levantamento de dados primário e identificação de potencialidades, os educadores da UFFS procuraram trabalhar individualmente buscando contribuir com a identificação de limites e potencialidades de cada propriedade. Para isso foram usados diversos exercícios que posteriormente deveriam ser reproduzidos com os jovens das turmas municipais aos quais os jovens participantes das etapas estaduais seriam tutores.

Este módulo também teve material de amparo e base como os anteriores. Esse módulo trazia de forma clara a descrição dos exercícios usados para construção e identificação de novas atividades produtivas para as propriedades rurais dos jovens participantes e família.

Como optou-se por ajudar na análise individual de cada conjunto de dados dos jovens, o tempo destinado a essa temática não foi suficiente para dar conta do tema e concluir os planos familiares agrícola. Assim, a partir deste módulo a organização, principalmente temporal dos módulos foi diferente. Cada um dos módulos posteriores passou a destinar um tempo específico para abordar o plano familiar agrícola e possibilitar tempo para a escrita e organização das ideias em forma de um projeto que seria apresentado no último módulo como critério de conclusão do curso. Por isso, cada um dos módulos seguintes passou a tratar de sua temática específica, somada ao plano familiar agrícola.

O sétimo módulo trouxe como foco principal a história da luta dos trabalhadores do campo. Neste módulo participaram lideranças sindicais que contribuíram nos momentos históricos mais marcantes para a organização político sindical do campo. O objetivo deste módulo seria:

Possibilitar aos educandos e educandas a compreensão do processo histórico da organização dos trabalhadores e trabalhadoras rurais através dos movimentos sociais no campo e na luta pelo desenvolvimento sustentável e solidário. (BURG; GUEDES; POLI, 2013, p. 10).

A metodologia utilizada neste módulo foi um tanto diferente. Como os participantes viveram os momentos históricos, optou-se por um diálogo em forma de contação de histórias, onde os participantes conduziam o diálogo em torno da luta pela terra, unicamente em forma de relato. Desta forma, trataram cronologicamente de modo geral sobre os principais aspectos históricos da

saga de Canudos, o Contestado, e principalmente sobre revolta dos posseiros do sudoeste paranaense.

Além desses acontecimentos históricos ligados a história de luta pela terra e a região sul do país, foram abordados temas como a história de criação e luta da CUT, e a criação da FETRAF-SUL/CUT bem como sua contribuição para a organização sindical no campo brasileiro. Após a abordagem da temática planejada para o módulo, destinou-se tempo específico para dar continuidade ao estudo do plano familiar e agrícola.

A partir do oitavo módulo não foram mais disponibilizados materiais de apoio, todas as propostas de trabalho foram as estabelecidas de acordo com as temáticas planejadas, porém, sem o auxílio de materiais pré-elaborados e entregues aos jovens, algo que dificultava o acompanhamento aos temas e a apropriação, principalmente para o trabalho com os jovens nas turmas municipais.

Nos oitavo e nono módulos, assim como no anterior o tempo foi dividido entre a temática principal planejada para o módulo e a construção do plano familiar agrícola. O tema principal envolveu o cooperativismo, agro industrialização e comercialização. Tratando da destinação da produtividade nos estabelecimentos agrícolas dos jovens participantes.

O principal objetivo destes dois módulos foi apresentar formas de organização e comercialização coletiva da produção.

Procurou-se nestes módulos, sugerir a organização de agro indústrias familiares para processamento de matéria prima a fim de agregar valor aos seus produtos.

Desta forma, propondo a organização de agro indústrias familiares organizando-as em forma de cooperativas, procurando inserir as famílias produtoras no meio comercial, melhorando a renda, e possibilitando a permanência dos jovens no campo.

Em ambos os módulos foram destinados espaços para a continuação da análise dos dados e a construção, bem como, escrita dos planos familiares agrícolas. Salientamos que foram ajustadas as programações dos módulos a fim de contemplar a elaboração dos planos familiares agrícolas por serem parte dos critérios pré estabelecidos para a conclusão do curso.

A partir do sexto módulo a organização planejada para o decorrer do curso passou a sofrer alterações. As principais alterações envolviam a questão

da disposição do tempo para cada tema, buscando sempre contemplar a temática proposta para cada tema, a proposta da inclusão digital, que como já afirmado anteriormente acontecia simultaneamente em todos os módulos com a destinação de quatro horas para estudo e treinamento com ferramentas tecnológicas que auxiliassem principalmente no controle econômico da propriedade, e também da construção do plano familiar e agrícola.

A construção do plano familiar e agrícola possuía como intuito possibilitar a discussão prática do décimo e décimo primeiro módulos. Nestes módulos seriam e foram discutidos especificamente a sucessão familiar e o acesso às políticas públicas.

Além disso, vale salientar que a partir do sexto módulo, a base de referência bibliográfica passou a ser indireta, deixando de citar autores de forma direta ou mesmo obras, passando a ser baseada primordialmente nos conhecimentos dos educadores, sem uma base de referência formal, como nos módulos anteriores.

Desta forma, como programado, o décimo módulo abordou o tema da sucessão familiar. Neste módulo foram tratados dos desafios para a permanência do jovem no campo. Nesta etapa a metodologia utilizada foi semelhante ao sétimo módulo, como a temática envolvia diretamente os participantes do curso, os educadores mediarão uma roda de conversa onde todos puderam apresentar seus pontos de vista.

Identificados os principais aspectos que influenciavam o êxodo do jovem no campo, foram elaboradas estratégias que possibilitariam a permanência do jovem e a sucessão familiar. Um ponto extremamente importante deve ser salientado, neste módulo, em nenhum momento foi abordado o papel da industrialização no campo, em especial a partir do PRONAF, como fator de influência para o êxodo rural não só do jovem. A liberação de mão de obra pelo uso da maquinaria passou despercebido frente a abordagem da temática pautada na agroecologia.

O décimo primeiro módulo traz como fechamento de uma proposta de reestruturação da agricultura de base familiar o acesso à políticas públicas. Neste módulo foi apresentado e debatido sobre o surgimento das políticas públicas destinadas ao campo, em especial políticas de financiamento agrícola. Procurou-se destacar o papel dos movimentos sociais e os limites para a implantação no campo brasileiro.

A abordagem deste módulo teve como foco principal as ações e o envolvimento dos movimentos sociais na construção do PRONAF. O mesmo era indicado como um marco histórico de reconstrução de identidade de agricultor tendo como base o trabalho familiar. De forma geral, para o sindicalismo rural ligado à CUT, entende-se que em meados da década de 1990 a categoria dos trabalhadores rurais passou por uma reconstrução de identidade onde o resultado foi a categorização dos agricultores familiares, e que a partir disso houve a criação e implantação do PRONAF para esse determinado grupo, e não o contrário.

Essa forma de abordagem reflete não só a base teórica confusa do curso como da própria federação. Neste sentido, o curso possuiu uma lógica de abordagem que incentivava os jovens a se estabelecerem no campo, fazendo uso dos recursos do PRONAF para implantar atividades produtivas ligadas a agroecologia e criando redes de comercialização próprias com vínculos diretos com o consumidor.

A principal alternativa apontada para busca de recursos que possibilitasse essa implantação, dos planos familiares agrícolas foi a linha de crédito PRONAF jovem.

Chegando ao décimo segundo módulo, contando com cerca de 20 jovens participantes, metade da estimativa inicial, o mesmo foi organizado, buscando o relato das experiências e apresentação do trabalho final. Neste módulo todos os jovens participantes apresentaram seus planos familiares agrícolas, expondo de modo geral a situação atual da propriedade, análise esta construída no decorrer dos módulos anteriores, expondo também os aspectos favoráveis e desfavoráveis de cada propriedade, propondo mudanças pautadas nas propostas agroecológicas.

Apontadas as mudanças futuras, todos os jovens apresentaram propostas de implantação baseadas em período para realização e busca por recursos. A busca por recursos, majoritariamente foi pautada no PRONAF jovem, porém, após a conclusão do curso, por dificuldades diversas não ocorreu nenhum acesso a tal política pública, causando frustração a um dos principais objetivos por parte do MDA em possibilitar o acesso ao PRONAF jovem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, nos propomos a debater e analisar se o projeto juventude semeando terra solidária se constitui como uma proposta de educação não formal contra hegemônica para o campo. Além disso objetiva-se no decorrer do trabalho problematizar sobre a política de formação da FETRAF-SUL/CUT; analisar e apresentar as concepções teóricas e metodológicas do Projeto Juventude Semeando Terra Solidária.

Para possibilitar esse estudo dividimos o trabalho em três capítulos, onde, o primeiro propomos uma contextualização da temática de estudo. Para isso, procuramos debater sobre o processo histórico e dialético de reestruturação produtiva, destacando seus desdobramentos na agricultura brasileira, bem como o processo de advento do capitalismo no campo através da mecanização e da concentração fundiária.

Debatemos ainda no primeiro capítulo, como esse contexto influenciou e influencia para a divisão das classes sociais e as relações de classes no campo brasileiro, além de como surgiu e se organizou a estruturação sindical no campo no Brasil, e como se dá a organização específica da FETRAF-SUL/CUT.

No segundo capítulo, procuramos inicialmente realizar uma breve análise da teoria marxista da educação, e posteriormente tratar da constituição da CUT e sua política de formação, retratando seus diferentes períodos políticos e como se organizou a formação em cada um deles. Por fim, apresentamos os aspectos principais do primeiro Projeto Terra Solidária, realizado no final da década de 1990 e início dos anos 2000, o qual serviu como base para a construção do processo educativo não formal: Juventude Semeando Terra Solidária.

No terceiro capítulo, procuramos abordar especificamente o Projeto: Juventude Semeando Terra Solidária, bem como em que medida os elementos teóricos apresentados anteriormente ajudaram ou ajudam a problematizar a proposta de Formação Juventude Semeando Terra Solidária.

Analizamos também se a proposta de formação da FETRAF-SUL/CUT segue em uma linha de educação socialista, reformista ou de adequação ao capital. Além do mais, procuramos apontar quais elementos de contradição neste processo formativo não formal e quais elementos podem ser usados nos processos formais de educação.

Através dessa estrutura de texto e análise, pudemos chegar a algumas breves conclusões. A primeira contradição básica evidenciada é a percepção sobre a categoria de agricultor familiar. O movimento sindical assume o agricultor familiar como uma categoria específica de proletário. Partindo de uma análise simplória de que o agricultor depende unicamente de seu trabalho e de sua família para sobreviver.

Esta análise deixa claro que a opção teórica da FETRAF-SUL/CUT não parte de forma clara do materialismo histórico dialético. Como já apresentado anteriormente, tendo como base a teoria marxista, e partindo da análise de classes primordial entre possuir ou não os meios de produção, o chamado agricultor familiar é uma categoria de burguesia pois possui os meios de produção. O fato de fazer ou não o uso de seu trabalho apenas classifica o seu nível como categoria dentro da classe burguesa.

Uma explicação coloquial e simples pode evidenciar tal afirmação. Partindo de Marx, que define e diferencia burgueses e proletários sendo aqueles que possuem ou não os meios de produção, observamos que os agricultores familiares possuem os meios de produção, ou seja, a terra. A exploração do trabalho, outro aspecto usado pela burguesia, pode ser evidenciada também, grandes capitalistas exploram o trabalho de seus funcionários para acumular em nível de reprodução simples ou ampliada de capital, já os agricultores familiares exploram seu próprio trabalho para isso.

A auto exploração do trabalho é uma característica da pequena e média burguesia, urbana ou rural. Sendo assim, o pequeno burguês que possui uma empresa com pequeno número de funcionários pode explorar de forma mais intensa o seu trabalho do que dos funcionários, fazendo uma jornada de trabalho maior e mesmo assim é um pequeno burguês, pois possui os meios de produção.

Essa contradição encontrada na base teórica da FETRAF/SUL-CUT é determinante para sua ação política. Pois sua política ora tende a defender os interesses da classe trabalhadora e ora aos interesses da burguesia, explicitando isso com lutas em defesa por políticas públicas de financiamento agrário a fim de manter o direito de exercer a propriedade privada e lutas por direitos trabalhistas. Esse fenômeno é descrito por Marx (1982) como um “saco de batatas”, ora carregado pela burguesia e ora pelo proletariado.

Esta opção teórica um tanto confusa aparece claramente no decorrer do desenvolvimento do projeto Juventude Semeando Terra Solidaria. O primeiro módulo traz como proposta de aprendizado a ser adotada a educação popular, esta, baseada teoricamente em Paulo Freire e Saviani. Ainda nos primeiros módulos é realizado uma análise sob a teoria marxista do desenvolvimento da sociedade e logo em seguida a tomada de decisão de resistência baseado na agroecologia, isso demonstra que não há uma base teórica definida, mas sim uma tentativa de se adequar a um projeto de desenvolvimento sustentável, buscando a manutenção das condições existentes.

Tendo em vista a discussão apresentada no capítulo anterior em torno da teoria marxista da educação, observando que um de seus objetivos é a elevação do nível de conhecimento e capacidade de atuação das massas igualados aos das elites, o marxismo não apenas fornece ferramentas para análise das relações sociais, mas para revelar a essência delas e um método para transformar a ordem existente (PISTRAK, 2011).

Sendo assim, retornando a alguns breves apontamentos sobre a teoria marxista da educação citados anteriormente para que possamos debater sobre a base teórica do Projeto Juventude Semeando Terra Solidária. Todo processo de formação não formal ligado à classe trabalhadora deve ser pautado no marxismo. Além disso, deve possuir em sua base um projeto de transformação de sociedade, onde a relação entre trabalho e educação assuma um significado diferente do assumido na sociedade capitalista, tornando-se uma ferramenta de transformação social (CIAVATA, 2014).

Outro apontamento fundamental citado por Mészáros é que “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação

de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27). Tendo como base essas afirmações chegamos a três conclusões, tais como: sem uma teoria revolucionária não há prática revolucionária, a teoria marxista deve se tornar a garantia de transformação da organização do ensino em torno do trabalho útil, e, só será efetivada quando quem organiza e media um processo formativo assumir os valores de um militante ativo em prol dos interesses da classe trabalhadora (PISTRAK, 2011).

Se pensarmos na execução prática desses princípios, para a classe trabalhadora, os processos de educação não formais e principalmente políticos ligados às suas diversas organizações deveriam ser rotineiras e contribuir de forma eficaz de uma elevação de consciência de cada indivíduo.

Essas afirmações evidenciam que a formação da FETRAF/SUL-CUT, orgânica à CUT, não possui na prática um projeto claro de superação do capitalismo, mas sim adequação, distanciado da proposta de educação para a classe trabalhadora, apresentada no capítulo anterior, desta forma a formação da FETRAF/SUL-CUT assume um:

caráter cada vez mais de formação instrumental, que busca preparar os militantes para atender às demandas da conjuntura e do cotidiano sindical ou, ainda, que aborda questões específicas, vale dizer uma formação que lida com os aspectos conjunturais, do que uma formação de base que propiciasse uma apreensão da realidade social em sua dinamicidade contraditória, tendo como eixo central a luta antagônica entre as classes sociais. (TUMOLO, 2013, p. 173)

Sendo assim, seguindo um projeto de desenvolvimento que indica a manutenção de uma proposta de agricultura e não a superação de um modelo produtivo, a formação sindical é pautada e organizada:

não mais através dos problemas que eram oferecidos aos sujeitos políticos, mas, inversamente, estes últimos é que devem solicitar, aos agentes da formação, a formação que lhes convém, de acordo com suas necessidades e interesses. (TUMOLO, 2013, p. 180)

Percebemos que a mistura teórica utilizada no curso se deve à posição teórica da FETRAF/SUL-CUT, esse posicionamento inverte a percepção do meio onde a condição política deixa de determinar a temática de estudo.

Mas precisamos destacar que embora os limites teóricos apresentados até aqui, é um processo de formação não formal, e que mesmo que não contemple de forma integral, mas procura intencionalmente “levar os indivíduos a perceberem o mundo como resultado de sua prática humana e que, se assim o é, eles devem reconstruí-lo” (SILVA, 2003, p. 8), o curso de formação teve também aspecto extremamente positivos no sentido de ação formativa ligada ao sindicalismo.

Tendo em vista que a proposta de formação possuía, para a FETRAF/SUL-CUT, a dupla função de dar amparo teórico prático para a produção de mercadorias nas propriedades dos jovens participantes e formar lideranças sindicais, o curso cumpriu em parte a função de:

subsidiar e instrumentalizar os homens para a compreensão crítica dos condicionantes históricos de seu pertencimento social e para a compreensão de sua identidade, de autoestima e de sua dignidade. Enfim, primamos aqui por um processo educativo e democrático que resulte em organização e participação política consciente. (SILVA, 2003, p. 3)

Precisamos ter muito claro que embora o posicionamento teórico da FETRAF/SUL-CUT é confuso e não definido, é em ambientes formativos que o mesmo irá se definir por meio de disputa. Portanto, podemos afirmar que propor processos formativos como este implica em possibilitar abertura a discussão. Além disso, cabe observar que a formação político sindical para a massa de camponeses, historicamente não produz aquilo que Antonio Gramsci chama de intelectuais orgânicos à classe, como o próprio autor afirma:

cabe observar que a massa dos camponeses, ainda que desenvolva uma função essencial no mundo da produção, não elabora seus próprios intelectuais “orgânicos” e não “assimila” nenhuma camada de intelectuais “tradicionais”, embora outros grupos sociais extraiam da massa dos camponeses muitos de seus intelectuais e grande parte dos intelectuais tradicionais seja de origem camponesa. (GRAMSCI, 2001, p 16)

Concluimos que esse processo formativo não desenvolveu intelectuais orgânicos, mas contribuiu para a formação de dirigentes sindicais. O conjunto de atividades pedagógicas exercidas durante o decorrer do curso possibilitou uma análise sobre a própria propriedade rural, porém, esse conjunto de

atividades possibilita a análise de outros espaços que não sejam o local específico em que os jovens vivem.

Aquilo que parece um simples conjunto de atividades, torna-se algo que contribui para a formação, pois de modo geral,

o dirigente deve ter aquele mínimo de cultura geral que lhe permita, se não “criar” autonomamente a solução justa, pelo menos saber julgar entre as soluções projetadas pelos especialistas e, conseqüentemente, escolher a que seja justa do ponto de vista “sintético” da técnica política. (GRAMSCI, 2001, p 35)

Organizar um processo formativo utilizando recursos do MDA, usufruindo da estrutura da UFFS sob uma proposta de formação baseado na política de formação da FETRAF-SUL/CUT se demonstrou desafiador como se imaginava. Um processo formativo sindical não formal, propondo uma análise histórica do desenvolvimento da sociedade tendo como base o materialismo histórico dialético, como nos primeiros módulos, se caracteriza como um grande avanço se considerarmos uma contra hegemonia aos processos formais de ensino.

Além da luta diária, através de processos formativos como estes a FETRAF-SUL/CUT alcançará amparo teórico para definir sua base teórica e desta forma ajustar sua política de formação. Não podemos afirmar que o Projeto Juventude Semeando Terra Solidária se constitui como uma proposta de educação não formal contra hegemônica para o campo, mas, podemos afirmar que o mesmo possui papel fundamental para a formação de dirigentes e lideranças para a FETRAF-SUL/CUT, e ainda mais, se constitui como um espaço de luta frente a definição político e teórico da FETRAF-SUL/CUT.

5 REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, P. R. R. **O lugar da agricultura familiar no cenário agrícola brasileiro dos anos 90**. Cadernos de CEAS, Salvador, n.167, p.21-31, fev.1997.

ALVES, A. R. C. **O conceito de hegemonia: de Gramsci a Lacal e Mouffe**. Lua Nova, São Paulo, 80:71-96. 2010.

ALVES, ROCHA, D. P. **Ganhar tempo é possível?** São Paulo, 2010.

ANDERY, M. A. Et Al. **PARA COMPREENDER A CIÊNCIA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA**. Rio de Janeiro. Ed. Garamond, 2012.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

BATISTA, F. C.; **A CUT e A política pública de formação profissional na década de 1990**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007.

BRASIL. **LEI Nº 11.326, DE 24 DE JULHO DE 2006**. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Brasília, DF, 2006.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto-Portugal: Porto, 1994.

BURG, I. C.; GUEDES, A. L.; POLI, J.(Org). **Educação popular: modulo 1**. Realeza - PR: UFFS, 2013

BURG, I. C.; GUEDES, A. L.; POLI, J.(Org). **Estado e Sociedade: modulo 2**. Realeza - PR: UFFS, 2013

BURG, I. C.; GUEDES, A. L.; POLI, J.(Org). **Agricultura Familiar: historia e desafios: modulo 3**. Realeza - PR: UFFS, 2013

BURG, I. C.; GUEDES, A. L.; POLI, J.(Org). **Sistemas agroecológicos: modulo 4.** Realeza - PR: UFFS, 2013

BURG, I. C.; GUEDES, A. L.; POLI, J.(Org). **Sistemas agroecológicos: modulo 5.** Realeza - PR: UFFS, 2013

BURG, I. C.; GUEDES, A. L.; POLI, J.(Org). **GESTÃO: Administração de Unidades de Produção Agrícolas Familiares: modulo 6.** Realeza - PR: UFFS, 2013

BURG, I. C.; GUEDES, A. L.; POLI, J.(Org). **História e luta dos trabalhadores 7.** Realeza - PR: UFFS, 2013

CORAZZA, G.; MARTINELLI, O. **Agricultura e questão agrária na história do pensamento econômico.** Teor. Evid. Econ. V. 10, n. 19, p. 09-36. Passo Fundo, 2002.

GERMER, C. M. **A irrelevância pratica da agricultura “familiar” para o emprego agrícola.** GEOGRAFIA ECONÔMICA – Nº 4. Florianópolis, 2012.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere - Volume 2:Os intelectuais. O princípio educativo.Jornalismo.** Civilização Brasileira. Rio de Janeiro,2001.

GONÇALVES, J. S. **Crise Agrária no Desenvolvimento Capitalista: fugindo da aparência na busca da essência.** Informações Econômicas, SP, v.33, n.11, Nov. 2003.

GONÇALVES, J. S. **CARMAS DA QUESTÃO AGRÁRIA: movimentos sobre falsos dualismos gerando falsos paradigmas.** Informações Econômicas, SP, v.34, n.7, Jul. 2004.

GONÇALVES, J. S. **Agricultura sob a égide do capital financeiro: passo rumo ao aprofundamento do desenvolvimento dos agronegócios.** Informações Econômicas, SP, v.35, n.4, Abr. 2005.

JUNIOR, C.P. **Esboço dos fundamentos da teoria econômica.** Ed. Brasiliense. São Paulo, 1957.

KAUTSKY, K. **A questão agrária.** Trad. C. Iperoig. Vol.4. São Paulo, SP. Ed. Flama s/a., 1946.

LIMA, V. F. S. de A. **Tendências da avaliação no âmbito das políticas Públicas: desafios e perspectivas.** In: Seminário Internacional, 1.; Seminário de Modelos e Experiências de Avaliação de Políticas, Programas e Projetos, 3., Anais..., Recife, UFPE, p. 53-61, 2010.

MANFREDI, S. M. **Educação Sindical no Brasil: Uma longa e conflituosa história.** In: CUT. **Educação e Sindicalismo**, Curitiba, 1997.

MARX, K. **Para a crítica da economia política; Salário, preço e lucro; O rendimento e suas fontes: a economia vulgar.** Trad. E. Malagodi [et AL.].Ed. Abril Cultural. São Paulo, 1982.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo. Boitempo, 2008.

MITIDIERO JUNIOR, B.; E de SÁ. **Quem produz comida para os brasileiros? 10 anos do Censo Agropecuário 2006.** 2017 (mimeo).

NEVES, L. M. W. ORG. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo, 2005.

PICOLOTTO, E. L. **As mãos que Alimentam a nação: agricultura familiar, sindicalismo e política.** Tese de doutorado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

PISTRAK, M. M. **A escola comuna.** São Paulo. Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** Ed. Expressão Popular. São Paulo, 2011.

PISTRAK, M.M. **Ensaio sobre a Escola Politécnica.** Ed. Expressão Popular. São Paulo, 2015.

PORTO, M. S. G. SQUEIRA, D. E. **A pequena produção no Brasil: Entre os conceitos teóricos e as categorias empíricas.** Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, v.6, p. 76-88, 1994.

RESOLUÇÕES-FETRAF-SUL/CUT. **Revista resoluções.** Florianópolis, 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica.** 8º ed. Editora Autores Associados, SP, 2003.

SILVA, A. T. R. da. **O alternativo e o conservador de uma prática educativa: avaliação crítica do Terra Solidária/CUT-PR na perspectiva dos trabalhadores rurais**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2003.

SILVA, J. G. da. **O que é questão agrária**. Ed. Brasiliense, 1981.

SOARES, P. de T. **Questionando o questionamento aos clássicos do marxismo sobre agricultura**, GEOGRAFIA ECONÔMICA – Nº 4. Florianópolis, 2012.

TUMOLO, P. S. **Da contestação à conformação**: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. Ed. Em Debate, Florianópolis, 2013.

VILELA, L. de O. **Qual política para o campo brasileiro? (do Banco Mundial ao PRONAF: a trajetória de um novo modelo?)**. Anais XXXV Congresso da SOBER, Natal-RN, 1997.

ZUANAZZI, N. R. **Educação Sindical: O Projeto Terra Solidária em Foco**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Dois Vizinhos/PR, 2015.