UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

Programa de Pós-Graduação em Educação

EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO: ANÁLISE A PARTIR DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA REFORMA AGRÁRIA NO CURSO "PEDAGOGIA DA TERRA" EM SÃO CARLOS - SP

Rafael Rossi

PRESIDENTE PRUDENTE – SP

2015

RAFAEL ROSSI

EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO: ANÁLISE A PARTIR DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA REFORMA AGRÁRIA NO CURSO "PEDAGOGIA DA TERRA" EM SÃO CARLOS - SP

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência para o título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi

Presidente Prudente
2015

FICHA CATALOGRÁFICA

Rossi, Rafael.
R743e Educação Popular e Educação do Campo : análise a partir do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária no curso Pedagogia da Terra em São Carlos – SP / Rafael Rossi. - Presidente Prudente : [s.n], 2015
338 f. : il.

Orientador: Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Educação do Campo. 3. Questão Agrária. I. Rossi, Rafael. II. Di Giorgi, Cristiano Amaral Garboggini. III. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. IV. Educação Popular e Educação do Campo : análise a partir do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária no curso Pedagogia da Terra em São Carlos - SP.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

BANCA EXAMINADORA

PROF. DR. CRISTIANO AMARAL GARBOGGINI DI GIORGI
ORIENTADOR

PROF. DR. IRINEU ALFREDO TUIM VIOTTO FILHO
(UNESP/FCT)

PROF. DR. PAULO CESAR DE ALMEIDA RABONI
(UNESP/FCT)

Profa. Dra. MARIA DO SOCORRO SILVA
(UFSC)

PROFA. DRA. SANDRA LUCIANA DALMAGRO
(UFSC)

RAFAEL ROSSI

Presidente Prudente (SP), 04 de setembro de 2015.

RESULTADO: APROVADO

Faculdade de Ciências e Tecnologia
Seção Técnica de Pós-Graduação
Rua Roberto Simonsen, 305 CEP 19060-900 Presidente Prudente SP
Tel 18 3229-5317 fax 18 3223-4519 posgrad@fct.unesp.br

DEDICATÓRIA

Para Laide... Pelo exemplo de vontade em aprender as coisas que estão no mundo e pelo amor eterno que nos une.

Para Aline... Por me ajudar a enxergar as coisas que no mundo estão e no eterno aprender e nos amar.

Para Elena... Pelo eterno ter nos unido novamente e por aprendermos o mundo juntos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço muito meu orientador e amigo Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi, por seu respeito à liberdade. Não uma liberdade descomprometida e sem rumo, mas sim, uma liberdade projetiva e argumentada. O Prof. Cristiano sempre respeitou minhas opções políticas, pedagógicas e teóricas, inclusive ajudando-me a embasá-las. Isso é algo imenso e bonito, que sempre serei grato e levarei como exemplo para outros lugares...

Agradeço aos companheiros, amigos, professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/FCT de Presidente Prudente – SP, pelas conversas, aprendizados, lições e debates. Aos meus pais, pelo apoio de toda ordem. Aos meus sogros e cunhadas, agradeço o carinho, amor, companheirismo, auxílio e alegrias vivenciadas.

Um obrigado especial aos professores: Prof. Dr. Irineu Aliprando Viotto Filho e Profa. Dra. Maria do Socorro Silva, Prof. Dr. Paulo Cesar de Almeida Raboni e o Prof. Dr. Fernando José Martins, que desde a banca de qualificação tem contribuído no melhoramento da tese e, ainda, um obrigado aos envolvidos com o curso Pedagogia da Terra da UFSCAR que, sem a sua ajuda, não seria possível este trabalho.

Aos professores: Sandra Luciana Dalmagro; Maria Alexandra de Oliveira; Fatima Dias Gomes Marin e Alberto Albuquerque Gomes um agradecimento também especial por terem aceito participar da banca de defesa como titulares e suplentes e auxiliarem a deixar a tese mais clara e precisa.

Também não posso esquecer de meus companheiros de luta – docentes, discentes e técnicos – da Licenciatura em Educação do Campo da UFMS em Campo Grande –MS. Muito contribuíram com apoio, conversas, debates e amizades que levarei o resto da vida.

Minha linda menina, ou melhor, minha linda mulher, que se disfarça de menina, Aline C. Santana Rossi, agradeço mais uma vez a presença atuante, as críticas que me fazem crescer, o amor e a vida que me ajuda a construir e a pensar a própria vida e a elaboração da capa desta tese. Baby... Nossa Elena chegou iluminando nossa trajetória e caminho... Amo vocês hoje e sempre...

“A economia nacional oculta o estranhamento na essência
do trabalho porque não considera a relação imediata
entre o trabalhador (o trabalho) e a produção. Sem dúvida.
O trabalho produz maravilhas para os ricos,
mas produz privação para o trabalhador.
Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador.
Produz beleza, mas deformação para o trabalhador.
Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte
dos trabalhadores de volta a um trabalho
bárbaro e faz da outra parte máquinas.
Produz espírito, mas produz imbecilidade,
cretinismo para o trabalhador.”
Karl Marx

ROSSI, R. **Educação Popular e Educação do Campo: Análise a partir do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária no curso "Pedagogia da Terra" em São Carlos – SP**. 2014. 368f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente – SP.

RESUMO

A Educação não está desvinculada dos demais complexos sociais, sua autonomia é relativa e sua dependência é de cunho ontológico com o trabalho entendido enquanto categoria fundante do ser social. Nesse sentido, a presente tese estabelece uma reflexão a respeito da Educação do Campo em meio às lutas de classe presentes na questão agrária brasileira tanto no que se refere às disputas territoriais entre classes com interesses opostos e inconciliáveis, quanto no que diz respeito aos projetos educacionais que se manifestam a partir de diferentes e divergentes propostas pedagógicas em escolas no campo. Com esse horizonte de análise tratamos no capítulo 01 a discussão do Estado e sua determinação de classe para além das posturas que o consideram como "neutro" ou "imparcial" frente às desigualdades sociais e avançamos no entendimento da história da questão agrária brasileira até a consolidação dominante do agronegócio e suas contradições na contemporaneidade. Como continuidade, abordamos no capítulo 02 a discussão de educação popular enquanto estratégia educativa de luta e resistência de diversos trabalhadores, entendendo seus desafios frente ao desafio da emancipação humana e, com isso, a educação do campo em suas trajetórias históricas de conquistas e enfrentamentos. No capítulo 03 tratamos das disputas territoriais entre o campesinato e o agronegócio diferenciando a educação "do" campo da educação "rural" ou "para" o campo, num esforço de compreender a ideologia enquanto elemento constituinte de tais lutas. Dessa forma, todo este esforço teórico permitiu estabelecer os princípios filosóficos, ideopolíticos e pedagógicos da educação do campo possibilitando apresentar nossas análises do curso de "Pedagogia da Terra" desenvolvido pela UFSCAR entre 2007 e 2011 percebendo em que medida estes princípios se fizeram ou não presentes em tal empreitada. No capítulo 05 defendemos a necessidade em assumir e fortalecer o materialismo histórico e dialético na educação do campo o que, por sua vez, permitiu abordar no capítulo 06 as principais críticas dirigidas a este movimento educacional. Por fim, nas considerações finais, tendo como base nossas análises teóricas e empíricas reforçamos a tese a que chegamos de construir na educação do campo processos que permitam a socialização dos saberes elaborados ou humano-genéricos e dos saberes populares territoriais numa perspectiva de cunho revolucionário e preocupado com a superação do modo de produção capitalista.

Palavras-chave: Educação do Campo; Saberes Populares Territoriais; Saberes Humano-Genéricos; Educação.

ROSSI, R. **Educação Popular e Educação do Campo: Análise a partir do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária no curso "Pedagogia da Terra" em São Carlos – SP**. 2014. 368f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente – SP.

ABSTRACT

Education is not disconnected from other social complex, their autonomy is relative and its dependence is ontological nature with work, understood as a basic category of social being. In this sense, this thesis establishes a reflection on Field Education in the midst of class struggle present in the Brazilian agrarian question both with regard to the territorial disputes between classes with opposing and irreconcilable interests, as with regard to educational projects that arise from different divergent school teaching proposed in the field. With this horizon analysis we treated in Chapter 01 State discussion and determination of class beyond the positions that consider it "neutral" or "impartial" in the face of social inequalities and advance the understanding of the history of Brazilian agrarian question until the consolidation dominant agribusiness and its contradictions in contemporary times. As continuity, we discuss in Chapter 02 the discussion of popular education as an educational strategy of struggle and resistance of several workers, understanding their challenges facing the challenge of human emancipation and, therefore, the education field in their historical trajectories of conquests and confrontations. In chapter 03 we treat the territorial disputes between peasants and agribusiness differentiating education "from" field of education "rural" or "to" field in an effort to understand the ideology as a constituent element of such struggles. Thus, all this theoretical effort possible to establish the philosophical, ideopolitics and pedagogical principles of rural education enabling present our course of analysis of "Pedagogia da Terra" developed by UFSCAR between 2007 and 2011 realizing to what extent these principles were made or not present in such an undertaking. In chapter 05 we defend the need to take and strengthen the historical and dialectical materialism in the field of education which in turn allowed address in Chapter 06 the main criticisms of this educational movement. Finally, the conclusion, based on our theoretical and empirical analyzes reinforce the thesis that we got to build on rural education processes for the socialization of elaborate or human-generic knowledge and territorial popular knowledge in a revolutionary slant perspective and concerned about the overcoming of the capitalist mode of production.

Key words: Field Education, Popular Territorial Knowledge; Human-Generic Knowledge; Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Trabalhadores Camponeses 22

Figura 2: Campanhas da ABAG 63

Figura 3: Elephant in the room 73

Figura 4: Principais diferenças entre a agricultura camponesa e o agronegócio 77

Figura 5: Campanha Permanente contra os agrotóxicos e pela vida 80

Figura 6: Evolução do saldo comercial do agronegócio brasileiro 84

Figura 07: A cultura na luta 88

Figura 8: Escolas do Campo 127

Figura 9: Campanha –Fechar escola é crime!" 128

Figura 10: Marcha dos trabalhadores 162

Figura 11- Representação do Território Camponês 171

Figura 12- Representação do Território do Agronegócio 172

Figura 13: A Escola-Fábrica 178

Figura 14: Criança geopolítica observando o nascimento do homem novo 182

Figura 15: Ocupação da Escola 184

Figura 16: Dificuldades e Conteúdos de Ensino em Matemática 186

Figura 17: Camponeses. Foto: Sebastião Salgado 256

Figura 18: Ocupação 302

Figura 19: Ocupação MST 321

Figura 20: Fluxograma da Pedagogia do Movimento 326

Figura 21: Programa –Agronegócio na Escola" 327

LISTA DE MAPAS

Mapa 01- Fechamento de Escolas no Campo no Ano de 2003 a 2012. 129

Mapa 02 – Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil 144

Mapa 03 – População rural no Estado de São Paulo – 2000 146

Mapa 04 – População rural no Estado de São Paulo – 2010 148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados relativos à Reforma Agrária no Brasil de 2008 a 2012 82

Quadro 2 – Escolas fechadas de 2003 a 2012 130

Quadro 3 – Principais diferenças entre Educação do Campo e Educação para o Campo 192

Quadro 4 – Municípios de origem dos educandos/as 229

Quadro 5 - Matriz integrativa das disciplinas por etapas 232

LISTA DE ABREVIATURAS

ABAGRP	Associação Brasileira de Agronegócio da Região de Ribeirão Preto
AESCA	Associação Estadual de Cooperação Agrícola
ANCA	Associação Nacional de Cooperação Agrícola
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
CEBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CEB‘S	Comunidades Eclesiais de Base
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CONCRAB	Confederação de Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CODETER	Colegiado de Desenvolvimento Territorial
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAO	Organizações das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura
FAF	Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar do Estado de São Paulo
FCT	Faculdade de Ciências e Tecnologia
FERAESP	Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo
GEBAM	Grupo Executivo do Baixo Amazonas
GEPEP	Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Popular
GEPFOPE	Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar
GETET	Grupo Executivo das Terras do Araguaia-Tocantins
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MASTER	Movimento dos Agricultores Sem-Terra
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MMTR	Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
OMAQUESP	Organização das Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PJR	Pastoral da Juventude Rural
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PRONERA	Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
RESAB	Rede de Educação do Semi Árido Brasileiro
SECADI	Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SSR	Serviço Social Rural
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos – SP
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas – SP
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

CAPÍTULO 01 – A QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA: CONFLITOS E CONQUISTAS 22

1.1- O Estado na manutenção do modo de produção capitalista: Não existe neutralidade! 24

1.2– Trajetórias e desafios das lutas Camponesas no Brasil: Ocupação/resistência e delimitação conceitual do campesinato 32

1.3 - Atualidade da Questão Agrária: As contradições do Agronegócio 65

CAPÍTULO 02 – EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO: VÍNCULOS POLÍTICOS E DESAFIOS HISTÓRICOS 88

2.1– Educação Popular e o Desafio da Emancipação Humana 89

2.2- Educação e Cultura enquanto resistência e proposição criativa 101

2.3 – Educação do Campo: Lutas e Trajetórias 1113

2.4 – A discussão da diversidade como elemento político para a compreensão do campesinato sob a perspectiva de classe social 150

CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONHECENDO O TERRITÓRIO CAMPONÊS PARA ALÉM DA IDEOLOGIA **162**

3.1 – Conceituando o Território Camponês **163**

3.2 – Educação do Campo e Educação rural ou para o campo: diferenças políticas e teóricas **176**

3.3– Ideologia e Educação do Campo: Uma questão teórica em aberto e necessária **197**

CAPÍTULO 04 - O CURSO "PEDAGOGIA DA TERRA" DA UFSCAR: QUESTÕES METODOLÓGICAS E ANÁLISES **219**

4.1 – Análises e desafios **219**

CAPÍTULO 5 – O MOVIMENTO EDUCA, POIS A EDUCAÇÃO ESTÁ EM MOVIMENTO: REFLEXÕES A PARTIR DA DIALÉTICA DO TRABALHO **256**

5.1 – Do trabalho enquanto afirmação à des-realização do trabalhador **257**

5.2 – Materialismo Histórico Dialético: Reflexão e análise a partir do diálogo com a Educação do Campo **277**

CAPÍTULO 6 – EDUCAÇÃO DO CAMPO E LUTA DE CLASSES **302**

6.1 – A desqualificação do Movimento da Educação do Campo: a quem isto serve? **303**

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS, IDEOPOLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO **321**

REFÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **332**

ANEXOS **343**

INTRODUÇÃO

–Para onde você quer ir?" e Alice disse: –Eu não sei, estou perdida" e o gato respondeu: –*Para quem não sabe aonde vai, qualquer caminho serve...*"

Essas lições de Lewis Carrol em seu clássico –*Alice no país das maravilhas*" também podem ser articuladas à frase atribuída a Lucius Annaeus Seneca: –*Se um homem não sabe a que porto se dirige, nenhum vento lhe será favorável!*". Esses pensamentos podem ser interpretados como um alerta e este alerta tem sido desempenhado por milhares de camponeses e camponesas do Brasil e do mundo através da Via Campesina e outros movimentos sociais da terra por meio de seu processo histórico de subordinação, recriação e resistência. Estas lições possuem como desafio e pista a ser investigada a assertiva de Engels em seu –*Do socialismo utópico ao socialismo científico*" quando afirma:

> –*Somente seguindo o caminho da dialética, não perdendo jamais de vista as inumeráveis ações e reações gerais do devenir e do perecer, das mudanças de avanço e retrocesso, chegamos a uma concepção exata do universo, do seu desenvolvimento e do desenvolvimento da humanidade, assim como da imagem projetada por esse desenvolvimento nas cabeças dos homens."*

Estes ensinamentos são aprendidos na vivência e na reflexão por milhares e milhares de militantes da Via Campesina e do Movimento da Educação do Campo. Nossa motivação em compreender a luta da educação do campo se baseia a partir do envolvimento que tivemos com trabalhadores rurais em salas de Educação de Jovens e Adultos; da nossa participação em eventos, fóruns e congressos em que tivemos ricos contatos com a luta dos camponeses e também a partir do envolvimento enquanto pesquisador e docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS em Campo Grande – MS.

Desde 2008 tínhamos construído diversas experiências na docência com ensino de Geografia em escolas públicas. A partir de finais de 2011 passamos a conhecer e dialogar com militantes de movimentos sociais camponeses e a estudar a educação do campo que se materializou na escolha pelo curso de doutorado na área de Educação e nossa inserção neste curso no ano de 2013. As vivências com salas de Educação de Jovens e Adultos também

foram de suma importância em nos envolver na necessidade de pesquisa sobre questão agrária e educação do campo. Deste modo, quando entramos no doutorado em Educação em 2013 a experiência do curso "Pedagogia da Terra" da UFSCAR - enquanto nosso recorte analítico – já havia sido finalizada (o curso teve duração de 2007 a 2011). Assim, foi a partir da sala de aula com adolescentes e com adultos e em debate com militantes sociais que nos engajamos cada vez mais na área da educação do campo enquanto militância e pesquisa que nos acompanha até os dias de hoje.

A partir desse conjunto de experiências e reflexões nos propomos a problematizar, a partir das múltiplas mediações que a educação do campo enseja, a relação contraditória e plena de potencialidades aos camponeses no diálogo e envolvimento entre movimentos sociais da terra e universidade pública. Contudo, como considerações iniciais, precisamos lembrar que o modo de produção capitalista conflui e estrutura uma sociedade essencialmente produtora de mercadorias, imbuindo uma relação social específica. Karl Marx, em sua obra já analisou esse fato, inclusive diferenciando e pesquisando seu valor de uso e de troca, sendo que o primeiro, de modo geral, refere-se aos fins de cada produto e o segundo se baseia muito mais numa relação estabelecida socialmente entre os homens, além da questão do trabalho presente materialmente e de modo abstrato em ambos os valores. Valor de uso é algo essencialmente subjetivo e qualitativo e valor de troca, por sua vez, algo essencialmente quantitativo. A dinâmica do capitalismo apresenta uma tendência estrutural em subverter e incorporar tudo sob a forma de mercadoria, sobretudo o trabalho humano, alienando-o do trabalhador pela expropriação dos meios de produção e, também, pela venda de sua força de trabalho físico e/ou intelectual, dentre outras formas de alienação decorrentes da relação homem-trabalho na sociedade capitalista.

Dessa forma, há a extração da mais-valia, ou seja, a apropriação do valor excedente oriundo do trabalho vendido pelo trabalhador e comprado pelo capitalista que também pode ser refletida com relação ao tempo dispendido pelos trabalhadores a estarem servindo ao capital em seu processo de autorreprodução. O capital não se importa com os valores de uso das mercadorias, focando apenas em acumular-se, reproduzir-se, expandir-se e aumentar seus limites, pois: "o capitalismo, por si só, sempre dará em mais capitalismo" (BRAZ, 2012, p. 469). As pressões populares podem fazer com que o capital reveja seus limites e tendências, entretanto, com o tempo ele incorpora as críticas dirigidas a ele e as reconfigura em elementos de sua lógica de reprodução.

Toda essa execução resulta em um movimento de desigual distribuição dos bens e das riquezas socialmente produzidas entre os homens, sempre incentivando um

aperfeiçoamento constante dos processos produtivos, da exploração e da ideologia dominante que permite garantir o consentimento perante tal situação. Não podemos nos esquecer, contudo, que o momento fundante – numa perspectiva ontológica – do ser social continua a ser o trabalho, contudo, este trabalho promove estranhamento e reificação das relações sociais no âmbito da sociabilidade burguesa. Este entendimento nos aproxima da reflexão sobre os mitos propagandeados na atualidade, como por exemplo, o mito de que o desemprego pode ser resolvido com uma educação técnica de capacitação profissional que estimule o empreendedorismo.

Silva (2008) aborda de maneira lúcida e atual como o capitalismo nos vêm "adestrando em linguagens instrumentais", em um esforço contínuo de adequação ao mercado, em uma conformação de currículos, escolas e conteúdos basicamente informativos, desconexos e que não combatem o individualismo crescente na sociedade globalizada, em um contexto marcado pela lógica do "farinha pouca, meu pirão primeiro[1]", confluindo em "existências esvaziadas de sentido e propósitos" (SILVA, 2008, p. 16), e construindo uma situação real em que, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/2010, os 10% mais ricos possuem média mensal 39 vezes maior do que os 10% mais pobres. Um dos problemas presentes no desenvolvimento das relações capitalistas é que a educação também passa a ser encarada na lógica de mercado somente como valor de troca e não de uso. Isso não quer dizer que não existam preocupações éticas no campo educacional, mas sim que existe uma nova valorização deste como mecanismo de reprodução ampliada do capital em seu processo de expansão e acumulação. Konder (2009) nos lembra que no capitalismo o valor de uso não desaparece, contudo, é o valor de troca que passa a ser a "mola propulsora" das operações, sendo que este não aparece como uma relação entre os seres humanos.

No caso das populações camponesas, foco central da presente tese, entra em conflito modelos educacionais antagônicos e com perspectivas diferentes: o primeiro é muito bem disseminado e defendido por vários discursos e intenta a manutenção da situação de subordinação dos povos do campo, e o outro modelo é justamente por esses povos pensado e valorizado em suas lutas diárias, com críticas, inclusive, de superação do próprio capitalismo. Este conflito, por sua vez, articula-se não somente ao plano educacional, mas também à luta de classes na questão agrária na atualidade em uma perspectiva mais ampla.

[1] Título da música de composição de Zé Mocó e Gebardo Moreira. Esta expressão é utilizada como metáfora para abordar a questão do individualismo exacerbado na competição incentivada pelo mercado de trabalho nos dias atuais.

É por isso que há um movimento mobilizador que articula pesquisadores e movimentos sociais na luta pela garantia do direito à educação perante as populações do campo. Esse movimento se chama Educação do Campo e vem se constituindo em objeto de análise que permite apreender a luta de classes, a partir da perspectiva educacional, em nossa sociedade. Por ser um movimento que explicita a luta de classes, esse conceito de Educação do Campo, ainda em formação, também vem sendo alvo de disputas entre grupos que intentam a privatização do ensino e a subordinação da classe trabalhadora e aqueles que defendem uma compreensão educacional emancipadora, preocupada com o desenvolvimento das potencialidades humanas em seus vínculos de solidariedade de classe, rumo a uma sociedade com maior justiça social.

Assim, entendemos que no trabalho científico é dever de todo pesquisador explicitar sua compreensão e argumentar a respeito dos conceitos e categorias com os quais desenvolve o seu trabalho. Desse modo, falaremos em educação **do** campo quando estivermos nos referindo às práticas educativas desenvolvidas pela classe trabalhadora camponesa e vinculada ao arcabouço teórico-político-ideológico do materialismo histórico e dialético. Embora grupos relacionados ao agronegócio e às classes dominantes em muitos casos utilizem o mesmo termo, isto é, educação do campo, consideramos que tais ações educativas, por se basearem numa lógica mercadológica e corporativa, constituem-se numa educação **para** o campo e, por fim, a educação que se desenvolve cotidianamente e que se localiza em contextos agrários é a educação **no** campo.

Feitas essas considerações preliminares, é importante afirmar que de acordo com informações presentes no caderno "Conselho Escolar e Educação do Campo", da Secretaria de Educação Básica, vinculada ao MEC, três quartos dos pobres e famintos do planeta são constituídos pela população rural. Entre eles, uma grande massa de camponeses mal dotados de meios de produção e/ou de terra. Além disso, a maioria do quarto restante é formada por camponeses condenados ao êxodo aos subúrbios urbanos, fugindo da pobreza e da fome. É nesse contexto que a classe trabalhadora camponesa se une e valoriza suas práticas pedagógicas nas lutas que desenvolve.

O histórico descaso com a educação do campo pode ser justificado, dentre outros fatores, pela "compreensão de que o meio rural, do princípio da nossa história até a metade do século XX, caracterizava-se pelo latifúndio, pela monocultura e pelo recurso a técnicas de produção muito rudimentares, podendo prescindir da educação e mesmo da alfabetização[2]".

[2] Educação do Campo – SECAD – Disponível em: < www.mec.gov.br/secad> Último acesso: Dez.2013.

Discutir e pesquisar coletivamente a respeito da educação do campo permite que ampliemos nossa compreensão sobre as dificuldades e potencialidades que determinada comunidade escolar apresenta e aprofundaremos o entendimento sobre as contradições e os embates que também se manifestam em projetos e perspectivas educacionais que envolvam o território camponês.

De modo geral, os padrões de ensino de escolas localizadas no espaço urbano influenciam e se refletem também em escolas no campo abafando a cultura camponesa e depreciando de diversas maneiras o campesinato. Isso possibilita afirmar que não se leva em consideração os aspectos pertencentes à cultura camponesa, o que, por sua vez, contribui para uma descaracterização cultural e social que despolitiza a compreensão do campo como também produtor de conhecimentos.

Nesse aspecto que reside nossa compreensão e argumentação sobre a dimensão política, isto é, o foco desta tese se dá sobre uma análise da educação popular em seu vínculo com a educação do campo, tendo como recorte o curso "Pedagogia da Terra" realizado pelo PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária na UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos de 2007 a 2011. Se a educação do campo parte dos conhecimentos e cultura dos camponeses, como demonstraremos nesta tese, então há a necessidade de desvendá-los à luz das contradições e desigualdades inerentes ao contexto e dinâmica social dos quais estes sujeitos participam.

Com efeito, o problema de que parte esta investigação é: "Em que medida o curso Pedagogia da Terra da UFSCAR trabalhou e levou em consideração princípios ideopolíticos, filosóficos e pedagógicos da Educação do Campo?". Essa problemática, todavia, nos leva, irrefutavelmente a compreender a educação do campo em seus vínculos com a questão agrária, com a disputa territorial, com o trabalho enquanto categoria fundante do ser social e com o método enquanto instrumental ideopolítico de suma importância em ser refletido constantemente. Isso justifica a gama de discussões que nos inserimos e apresentamos nesta tese com objetivo de "limpar o terreno" da discussão de educação do campo de perspectivas idealistas, politicistas e reformistas.

Utilizamos a metodologia de estudo de caso, com abordagem a partir de entrevistas semiestruturadas e análise documental do referido curso, num esforço de compreensão dos desafios e avanços que esta experiência permite apreender e aprofundar. Para isso é importante realizar o trabalho de refletir e considerar as múltiplas mediações e dimensões que a educação do campo articula e problematiza.

É importante afirmar que toda nossa argumentação sobre a educação do campo se aproxima de um entendimento de luta e resistência que os movimentos sociais desenvolvem na área da educação, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Dessa maneira, não compartilhamos de uma compreensão de educação presente em muitos discursos de grupos aliados ao modelo de desenvolvimento agrário do agronegócio, em que a preocupação norteadora é a qualificação técnica no manuseio de máquinas e equipamentos em seu dia a dia, nas diversas usinas e fazendas inseridas na lógica de concentração fundiária e de renda, onde o processo de mecanização da lavoura já se encontra em estágio avançado. Esse tipo de educação tenta "adestrar tecnicamente" os trabalhadores rurais, disseminando através da ideologia dominante presente em mídias tendenciosas a imagem, a máscara e o véu de "inclusão educacional e geração de renda", sendo que, na realidade, maximizam em níveis exponenciais a exploração dos camponeses e a sua subordinação. A educação do campo entra em conflito direto com esse racionalismo educacional, uma vez que defende a emancipação, a reflexão, a práxis, a crítica e a formação humana e não sua aniquilação alienadora.

Pensar a Educação do Campo significa pensar os conflitos imanentes e estruturais do modo capitalista de produção, ou seja, significa questionar, desconstruir, propor e lutar em um caminho onde a esperança do respeito à dignidade de centenas de homens e mulheres, crianças, jovens e idosos se faça totalmente plausível, urgente e necessária.

O conceito de território é de fundamental importância nessa discussão, pois o campo deve ser respeitado e encarado como território de vários sujeitos, com seu direito constitucional à educação que contemple e - para nós – valorize seus conhecimentos, culturas e tradições. Daí também a ligação intrínseca entre a educação popular e a educação do campo, visto que ambas representam anseios contra-hegemônicos de resistência.

No capítulo 1, abordaremos a questão agrária brasileira no embate entre ruralistas e trabalhadores camponeses, explicitando a importância da mobilização contra a exploração. A partir da sóbria contribuição de militantes/pesquisadores engajados com a luta pela terra e outros importantes intelectuais que analisam a questão agrária em nossa sociedade, discutimos a visão de conflito e disputa entre a agricultura camponesa e o agronegócio, em um esforço que logra desmascarar discursos e iniciativas de diversas ordens e grupos, para que possamos criticamente repensar as intencionalidades materializadas, através da ideologia dominante e suas estratégias territorializantes, de modo que juntos avancemos rumo a uma visão atuante no fortalecimento da resistência camponesa e seus direitos sociais. É importante afirmar que as contradições e conflitos entre ruralistas e camponeses assumem na atualidade a

manifestação particular no tocante à "questão agrária" da luta de classes desempenhada pela contradição primária entre capital e trabalho.

No capítulo 2, debatemos a história da educação popular e da educação do campo, no intuito de compreender a valorização educacional nas lutas desempenhadas por grupos excluídos, que coletivamente manifestam realizações pedagógicas comuns e mútuas no engajamento social de suas reivindicações. Nesta discussão, a cultura popular não aparece tão somente como elemento de resistência de valores, tradições e hábitos de determinadas populações; essa cultura também apresenta saberes populares territoriais de um projeto societário qualitativamente diferente dos moldes desiguais, contraditórios e injustos do modo de produção capitalista. Justamente por isso, a cultura popular também precisa ser valorizada em seu aspecto criativo, isto é, enquanto criação conjunta de alternativas sustentáveis na pauta de mobilizações populares. É dentro desse panorama que a Educação do Campo é compreendida e defendida, ou seja, enquanto vínculo de resistência e criatividade como uma das pedagogias da educação popular. Toda essa discussão também é articulada ao debate de classes sociais, desigualdades e o desafio da emancipação humana.

Já no capítulo 3 iremos explicitar nossa compreensão da Educação do Campo preocupada com a defesa, resistência e recriação do território camponês, do ponto de vista pedagógico, no desafio de ir além do "manto ideológico" do agronegócio. Neste debate é preciso entender a perspectiva de classe na educação do campo, tendo como base as lutas e os aprendizados da classe trabalhadora camponesa. Igualmente, é importante compreender o conceito de território camponês, para respeitar e encarar o campo enquanto local de vida e de relações sociais não estruturadas somente pelo viés mercadológico dos moldes do agronegócio, mas sim a partir da cultura popular camponesa em seu processo de recriação e resistência. Neste capítulo, sintetizamos as diferenças teóricas e práticas entre a educação *do* campo e *para* o campo, entendendo, ainda neste capítulo, o conceito de ideologia em seu sentido marxiano.

Já no capítulo 04, tratamos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – no Estado de São Paulo, no que se refere ao curso "Pedagogia da Terra", desenvolvido na Universidade Federal de São Carlos – SP – UFSCAR – de 2007 a 2011, em que explicitamos a trajetória desse curso, entrevistamos professores, coordenadores e educandos/as sistematizando aprendizados desse caminho e desafios no vínculo *universidade e movimento social,* sob a égide das contribuições teóricas da educação popular e da educação do campo. As reflexões metodológicas também estão presentes nesse capítulo, em que explicitamos a compreensão da metodologia de estudo de caso para analisar o referido curso.

É esse entendimento que também precisa ser refletido na articulação da educação do campo com a discussão da dialética do trabalho e com o método, como iremos tratar no capítulo 5. Assim, compreender essa dimensão educativa da vida em luta, com a contribuição do materialismo histórico dialético, é importante para refletir e entender de modo mais profundo essa educação que vem da terra e de sua gente, inclusive, no tocante aos seus desafios teóricos e práticos, pois: "~~o~~ método é essencial ao processo pedagógico" (SAVIANI, 1991, p.79).

No capítulo 6, discutimos a desqualificação política, teórica e metodológica que vem sendo direcionada à educação do campo, debatendo e problematizando a quem serve esta desqualificação. Por fim, nossas considerações finais buscam apreender uma síntese dos principais elementos estruturantes dessas abordagens pedagógicas da Educação do Campo, demonstrando a importância da mobilização na luta pela garantia dos direitos. Trata-se de um esforço teórico em apreender os elementos constitutivos da educação do campo e da "~~P~~edagogia da Terra", pois "~~to~~da ciência seria supérflua se a forma da manifestação – a aparência – e a essência das coisas coincidissem imediatamente" (MARX, 1982, p. 271).

Buscamos resgatar uma discussão que permita refletir sobre a educação do campo, seu jeito de *trilhar* a luta coletiva pela garantia dos direitos sociais, entre eles a educação, e sua tarefa essencialmente educativa em exercer uma condução à liberdade de modo organizado, consciente e teleologicamente orientado. Uma *condução conjunta* em que sujeitos militantes e meio acadêmico podem, juntos, aprender e requalificar suas ações e práticas educativas na construção da práxis.

É entendendo a determinação de classe do Estado, as disputas territoriais da questão agrária e sua vinculação com o desenvolvimento do capitalismo, a educação do campo enquanto uma educação popular e a defesa do materialismo histórico e dialético a ser cada vez mais assumida neste campo educacional que, junto às análises realizadas do referido curso de "~~P~~edagogia da Terra", defendemos a seguinte tese: a necessária união e socialização dos saberes científicos, elaborados ou humano-genéricos com a socialização conjunta dos saberes populares territoriais (que se diferencia da cultura popular e do senso comum) em uma orientação de cunho revolucionária que deve ser levada em consideração na defesa dos princípios filosóficos, ideopolíticos e pedagógicos na educação do campo.

No momento histórico em que percebemos a disputa e ofensiva do capital sobre todas as esferas da vida social, é urgente assumirmos um posicionamento enquanto pesquisadores e membros da classe trabalhadora. Muitos foram os que apostaram na tese de que a educação reproduzida e intencionada pelas classes dominantes seria capaz de fornecer

uma completa análise crítica da realidade e acabariam outras formas de educação. No entanto, não se atentaram para o fato de que o próprio capital, em seu desenvolvimento sociometabólico desigual e contraditório, não comporta somente uma forma de relação educacional: a formal. O ser humano, ao se relacionar com os outros mediados pela vida produtiva se educam também. O imperialismo educacional hegemônico vigente desterritorializa a educação popular e do campo e suas lutas transformadoras. É por esse processo dinâmico que podemos compreender a resistência de grupos e movimentos que resgatam o sentido da formação humana em tempos de encruzilhadas. Ou nos pronunciamos e instigamos mobilizações a favor da classe trabalhadora camponesa, ou assumimos, com o mínimo de decência, as consequências de nosso silêncio...

CAPÍTULO 01 – A QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA: CONFLITOS E CONQUISTAS

[3]

Figura 1: Trabalhadores Camponeses
Fonte: Foto de Sebastião Salgado, disponível em:< http://arainfo.org/2013/04/encuentro-en-exeya-con-un- representante-del-mst-brasileno-para-debatir-sobre-soberania-alimentaria/mst-sebastiaosalgado/> Último acesso em: Dez. 2013.

[3] Foto de Sebastião Salgado, disponível em: < http://www.flickr.com/photos/portalpbh/8403035806/> Último acesso em: Abril de 2013

Neste capítulo, temos por objetivo apresentar aspectos importantes da questão agrária brasileira, explicitando a luta de classes entre os ruralistas enquanto classe dominante (que possui a terra, os incentivos de várias ordens por parte do Estado e os meios de produção), e a classe trabalhadora camponesa que é secularmente perseguida, explorada, porém que resiste, mobiliza-se e luta por condições mais dignas no campo e na sociedade de modo geral. No entanto, faz-se relevante uma breve conceituação sobre o papel do Estado Capitalista neste debate. Filiar-nos a uma corrente de pensadores e intelectuais que compreendem o Estado como um ente acima do bem e do mal, tido como neutro, é reproduzir um entendimento vazio, superficial e ingênuo, que somente contribui para a manutenção do poder exercido pelas classes dominantes. Por isso há a necessidade de assumirmos um posicionamento perante essa compreensão, já que ~~"O~~ capitalismo continua sendo ainda a forma social predominante. Portanto, Marx continua sendo não apenas uma referência válida, mas a principal referência para compreendermos a situação atual." (SAVIANI, 1991, p. 14).

A educação do campo não se insere em um contexto social harmônico e sem conflitos. É por isso que concordamos com Caldart (2012) na defesa que os autores realizam sobre a vinculação da educação do campo com a complexidade da questão agrária, para não esquecermos das lutas, conquistas e princípios pedagógicos presentes nas ações educativas dos trabalhadores camponeses organizados em seus movimentos sociais.

Stedile (2012) nos esclarece que o termo "~~q~~uestão agrária" é utilizado como elemento nos estudos e investigações que se predispõem a compreender a origem dos problemas das sociedades relacionados ao uso, posse e propriedade da terra, dependendo da ênfase aos diversos e múltiplos aspectos da realidade agrária. Na Literatura Política, a ênfase se deu nas desigualdades de concentração da propriedade da terra e as forças produtivas na relação com o poder econômico e político dominante. Já na Sociologia, a questão agrária se volta para as relações sociais de produção, sendo que na Geografia a maneira como as pessoas e os grupos se territorializam e se apropriam da organização agrícola é a temática em discussão, numa reflexão entre as diferentes escalas que interferem nesse movimento. A História ajuda a explicar a evolução da luta política e de classes sobre o controle dos territórios agrícolas (STEDILE, 2005). Na área da Educação, defendemos uma perspectiva que consiga associar e vincular a questão pedagógica que surge do movimento dos trabalhadores camponeses em suas lutas populares e a histórica desigualdade no contexto agrário, em um posicionamento que entende a liberdade e o respeito como elementos chave para a emancipação de populações camponesas excluídas e, em vários episódios, expropriadas da própria vida.

Nossa discussão também se aproxima do entendimento de Thomaz Jr (2011), pois este compreende que a questão da terra, no caso brasileiro, conforma-se em elemento estrutural da estrutura de poder. É no interior desse processo que são passíveis de serem explicitadas as lutas de classes e os conteúdos estratégicos para o campo, no tocante ao poder, produção, distribuição, circulação e consumo de toda base produtiva agrária. Assim, é na relação com os exploradores, com os dominantes que precisamos refletir, justamente para perceber o papel da mobilização e da luta de classes em nossos dias de ampla territorialização do capital nos espaços cotidianos do movimento de recriação do camponês e, inclusive, com fortes repercussões sobre suas práticas educativas.

1.1- O Estado na manutenção do modo de produção capitalista: Não existe neutralidade!

"Nós vos pedimos com insistência:
Nunca digam – isso é natural
Diante dos acontecimentos de cada dia,
Numa época em que corre o sangue
Em que o arbitrário tem força de lei,
Em que a humanidade se desumaniza
Não digam nunca – isso é natural
A fim de que nada passe por imutável."
(Bertold Brecht)

Neste item, faremos uma reflexão sobre o Estado na garantia e perpetuação do modo de produção capitalista, que com sua lógica estruturante na geração das desigualdades sociais articula-se às lutas de classes na questão agrária, num esforço também por enfatizar um pensamento que desmistifique a ~~"n~~eutralidade" das ações apregoada por muitos discursos, seja no campo educacional ou não. Nosso objetivo, portanto, é debater o Estado em seu vínculo com a perpetuação do modo de produção capitalista, avançando na necessária articulação e crítica que as lutas camponesas, em seu movimento educacional, realizam a essa questão como raiz estruturante entre os conflitos das classes sociais.

Mészáros (2004) considera que o discurso e o mito de que a ciência percorre um curso de desenvolvimento independente e de matrizes técnicas e puras que se separam da realidade social, trata-se também de uma argumentação simplista e superficial, imbuída de fortes conotações ideológicas.

Concordamos em absoluto com a compreensão desses pensadores, já que a partir dos embates e objetivos materializados na prática cotidiana permitem refletir e desmascarar intencionalidades de diversos agentes no campo educacional e político. Silveira (1995) articula de modo claro e preciso a discussão sobre a não existência da neutralidade:

> Qualquer que seja nossa posição a esse respeito, seja ela consciente ou não, uma coisa parece certa: **a neutralidade é impossível**, e isto pelo menos por duas razões: 1ª) porque, como seres concretos, históricos, inseridos no mundo real, **todos nós fazemos parte**, queiramos ou não, **de uma determinada classe social** e dela recebemos infinitos condicionamentos: nossas preferências, valores, opiniões, conceitos e pré-conceitos, enfim, nossa visão de mundo, e tudo isso se faz presente a todo momento em nossa vida, influenciando diretamente nosso comportamento, nossas atitudes. Não é difícil perceber este fato. Basta observar nossas reações (de aprovação ou reprovação, de aceitação ou rejeição, de acolhimento ou repugnância, etc.) diante de certas situações com que diariamente nos deparamos, tais como: o discurso do candidato de um determinado partido político; uma greve nos transportes coletivos; o anúncio de medidas econômicas pelo governo; o relacionamento com pessoas de raça, credo ou ideologia diferentes dos nossos; e assim por diante. O comportamento que manifestamos (por vezes inconscientemente) em face destas situações denuncia nosso comprometimento de classe. 2ª) Porque mesmo **aqueles** que pretendem que sua responsabilidade se **restrinja apenas e tão somente ao exercício "puro —**esimples de sua atividade profissional e que julgam não ter nada a ver com o conflito entre classes sociais, **mesmo estes**, **estão assumindo uma posição determinada**, na medida em que, com sua aparente abstenção, contribuem para que a situação permaneça como está. Ora, isso favorece os interesses da classe dominante e, portanto, está bem longe de ser uma postura de neutralidade. (SILVEIRA, 1995, p. 23, grifo nosso.)

Essa concepção de análise do cotidiano contida em Silveira (1995) é importante nesta pesquisa a partir de duas considerações. A primeira diz respeito a não neutralidade do Estado brasileiro, inserido numa lógica de funcionamento/organização/práticas do modo de produção capitalista, implicando em ações e perspectivas de classe quando analisamos a história da questão agrária e da educação do campo. A segunda consideração refere-se à relevância do debate sobre a neutralidade que se articula intrinsecamente à necessária problematização e reflexão sobre as práticas, iniciativas e projetos educacionais no campo, com vistas à construção de um pensamento crítico capaz de revelar e compreender as intencionalidades, embates e posicionamentos presentes nas mais diversas ações que vinculam as temáticas campesinato e trabalho.

Feita esta introdução, quando estudamos a trajetória histórica da questão agrária, fica evidente as contradições do Estado na garantia da sustentação do modelo agrário dominante de cada época, seus objetivos e desdobramentos ao longo do tempo. Como afirma Mészáros (2006, p. 160), ~~a~~ formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema"; assim sendo, ~~o~~ capital chegou à dominância no reino da produção material paralelamente ao desenvolvimento das práticas políticas totalizadoras que dão forma ao Estado moderno". É justamente por isso que optamos por trazer à discussão uma definição de Estado, mesmo que ainda preliminar para prosseguir em nossa problematização, já que se trata de um debate mais amplo e que perpassa o de políticas públicas.

Mandel (1982) sintetiza alguns condicionantes indispensáveis para a constituição do Estado. O autor nos explica que a partir do momento em que algumas funções executadas coletivamente se tornam separadas de um grupo de homens em específico, surge um exército e juízes distintos e separados da massa de cidadãos; chefes designados de modo temporal e sempre revogáveis e a existência de agentes que produzem ideologias como padres, filósofos, escribas, etc. Assim, o nascimento do Estado passa a ser entendido a partir do aparecimento de um sobre produto social e permanente, o que, por sua vez, cria as condições materiais da especialização de uma parte da sociedade para as funções de administração e acumulação, fazendo com que seja possível: ~~e~~xcluir os restantes membros da coletividade do exército das funções políticas que eram outrora comuns a todos." (MANDEL, 1982, p. 21)

No desenvolvimento do pensamento de Marx sobre o Estado, em seus escritos iniciais há uma crítica ao idealismo de Hegel e a proposição de uma compreensão materialista do Estado, entendendo que: ―O homem não existe em razão da lei, mas a lei existe em razão do homem, é a *existência humana*, enquanto nas outras formas de Estado o homem é a *existência legal*" (MARX, 2010, p.50). Já em *A Ideologia Alemã,* Marx e Engels ampliam essa ideia e entendem o Estado na contradição entre o ~~in~~teresse do indivíduo e o da comunidade". A respeito dessa contradição e do debate do Estado no pensamento marxista, o geógrafo David Harvey possui vários escritos de fundamental importância para o entendimento dessa polêmica; porém, destacamos aqui sua contribuição com o livro *A Produção Capitalista do Espaço*. Harvey (2005) nos explica que na contradição desses interesses, o Estado necessita inicialmente desenvolver suas estratégias: 1) as instituições em seu domínio devem parecer autônomas e independentes e 2) a ideologia surge como ferramenta nesse ~~m~~ascaramento e inversão" no intuito de universalizar as ideias dominantes.

Antes de prosseguirmos com a análise, é relevante fazermos uma ressalva: o pensamento marxista é aqui tratado e levado em consideração nas potencialidades interpretativas e investigativas para a sociedade atual no que concerne à análise da questão agrária e, em especial, à educação do campo. Assim, Marx, Engels e outros autores clássicos não são tratados como uma "camisa de força" da qual a reflexão não pode se realizar para além de suas palavras e ideias historicamente embasadas. Ao contrário, buscamos apreender as potencialidades dessa lógica materialista, histórica e dialética para a contemporaneidade, em sua complexa trama política e intelectual de desafios teóricos e práticos.

Assim sendo, retomando a argumentação de Harvey (2005), o autor considera:

> A garantia do direito da propriedade privada dos meios de produção e da força de trabalho, o cumprimento dos contratos, a proteção dos mecanismos de acumulação, a eliminação das barreiras para a mobilidade do capital e do trabalho e a estabilização do sistema monetário (via Banco Central, por exemplo), estão todos dentro do campo de ação do Estado. (HARVEY, 2005, p. 84)

Este entendimento é crucial para a discussão aqui em pauta, pois apresenta uma característica preponderante do Estado: a garantia das condições objetivas de criação, recriação, expansão e acumulação de capital. Característica essa já percebida também por Marx ao constatar que:

> [...] os diferentes Estados dos diferentes países civilizados, apesar de suas variadas configurações, têm em comum o fato de **estarem assentados sobre o solo da moderna sociedade burguesa**, mais ou menos desenvolvida em termos capitalistas. É o que confere a eles certas características comuns essenciais. (MARX, 2012, p.42, grifo nosso)

Todavia, essa característica comum não significa que o mecanismo de operacionalização do Estado no ordenamento e no fomento das condições materiais e ideológicas do modo de produção capitalista ocorra sem restrições, pois para que isso seja necessário, certas "concessões democráticas" à classe trabalhadora são importantes:

> Essencialmente, o Estado talvez internalize em si mecanismos políticos que reflitam a luta de classes entre capital e trabalho. Assim, uma função chave inclui organizar e transferir determinados benefícios e garantias aos trabalhadores (padrões mínimos de vida e condições de trabalho, por exemplo), que talvez, para ser exato, não sejam do interesse econômico imediato da classe capitalista. Em troca, o Estado recebe a obediência

> genérica das classes subordinadas. Além disso, talvez se verifique, secundariamente, o uso do poder estatal para o controle da organização do consumo, o que pode ser vantajoso para a classe capitalista a longo prazo, pois estabiliza o mercado e a acumulação. Claro que as políticas que, simultaneamente, apoiam a ideologia dominante e proporcionam benefícios materiais são duplamente apropriadas. Por exemplo, pode se entender a política estatal relativa à posse de casa própria pela classe trabalhadora como, simultaneamente, ideológica (o princípio do direito de propriedade privada obtém apoio muito difundido) e econômica (proporcionam-se padrões mínimos de abrigo e abre-se um novo mercado para a produção capitalista). (HARVEY, 2005, p. 87-88)

Aprofundando nossa análise, de acordo com o Dicionário do Pensamento Marxista editado por Tom Bottomore, trata-se de um conceito de fundamental relevância para o marxismo, compreendendo sua função a fim de assegurar e conservar a dominação e exploração de classe. Para Bottomore (2001), Engels, em seu livro "A origem da Família, da propriedade privada e do Estado" afirma que o Estado é:

> em geral, o Estado da classe mais poderosa, economicamente dominante, que por meio dele, torna-se igualmente a classe politicamente dominante, adquirindo com isso novos meios de dominar e explorar a classe oprimida (BOTTOMORE, 2001, p.134).

Bottomore ainda afirma:

> O marxismo clássico e o leninismo sempre ressaltaram o papel coercitivo do Estado, quase que com a exclusão de todos os outros aspectos: o Estado é essencialmente a instituição pela qual uma classe dominante e exploradora impõe e defende seu poder e seus privilégios contra a classe ou classes que domina e explora (BOTTOMORE, 2001, p.136)

Lênin (2010) nos explica sobre esse posicionamento:

> O Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados. E, reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classe são inconciliáveis. (LÊNIN, 2010, p. 27)

A concepção de Engels (2012), junto a de Lenin, também pode ser entendida nos conflitos divergentes, como por exemplo entre as classes dominantes do agronegócio e a classe trabalhadora organizada nos movimentos sociais do campo. O pensador marxista explica:

> **O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro, tampouco é "a realidade da ideia moral", nem "a imagem e a realidade da razão", como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento, é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar**. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da "ordem". Esse poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 2012, p. 213, grifo nosso.)

Essa compreensão recusa um entendimento do Estado como algo neutro ou até mesmo desconectado da vida e realidade social. Explicita-se uma crítica à prática do Estado como conivente aos interesses das classes dominantes, mesmo que de modo "mascarado". Essa "máscara" que o Estado realiza nas suas contradições, pode ser observada no cotidiano através das intervenções pensadas para a classe trabalhadora que visam remediar algum problema mais grave que ela enfrenta; contudo, não se predispõe a pensar e oferecer oportunidades para a superação da relação de opressão, pois isso implicaria em admitir as desigualdades sociais como partes da estrutura de funcionamento do modo de produção capitalista e, dessa forma, apareceriam de modo explícito a necessidade e urgência de superação dessa ordem social, o que, por sua vez, nada convém às classes dominantes:

> Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado atingido foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado. Entretanto, por exceção, há períodos em que as lutas de classe se equilibram de tal modo que o poder do Estado, como mediador aparente, adquire certa independência momentânea em face das classes. (ENGELS, 2012, p. 215 e 216)

Entretanto, isso não quer dizer que não há a possibilidade de se obter mudanças consideráveis na qualidade de vida da classe trabalhadora. No entanto, precisamos nos atentar para o fato de que tais avanços e conquistas não ocorrerão de "cima para baixo", ou seja, é imprescindível que todos os trabalhadores se mobilizem rumo à garantia dos direitos sociais,

daí a relevância da luta de classes e da união mobilizadora popular, como é o caso da educação do campo.

> Desde que a civilização se baseia na exploração de uma classe por outra, todo o seu desenvolvimento se opera numa constante contradição. **Cada progresso na produção é ao mesmo tempo um retrocesso na rendição da classe oprimida, isto é, da imensa maioria. Cada benefício para uns é necessariamente um prejuízo para outros; cada grau de emancipação conseguido por uma classe é um novo elemento de opressão para outra**. A prova mais eloquente a respeito é a própria criação da máquina, cujos efeitos, hoje, são sentidos pelo mundo inteiro. (ENGELS, 2012, p. 222, grifo nosso.)

O Estado não deve ser entendido como um poder autônomo e isolado da sociedade que a ordena para o interesse geral, como se estivesse acima dos interesses de classe. O Estado guarda os interesses particulares da classe dominante, exprimindo na esfera política as relações de exploração inerentes à esfera econômica (CHAUÍ, 1980). A autora continua em sua análise, afirmando que o Estado é uma comunidade ilusória, não no sentido de ser falso, mas sim que ele aparece como uma comunidade, como o grande unificador das divisões sociais, ~~"e~~escondendo que tais divisões permanecem através do Estado" e, consequentemente, ~~"O~~ Estado é a expressão política da sociedade civil enquanto dividida em classes. Não é, como imaginava Hegel, a superação das contradições, mas a vitória de uma parte da sociedade sobre as outras" (CHAUÍ, 1980, p. 78). Contudo, como ele – o Estado – não pode explicitar diretamente os interesses particulares de classe ele aparece como uma forma especial de dominação, de modo impessoal e anônimo, por meio do Direito Civil ou das leis (CHAUÍ, 1980).

É preciso que nos atentemos nessa contribuição, isto é, ao fato de que o Estado serve de instrumento à garantia da estrutura do modo de produção capitalista de forma geral, que tende a atender prioritariamente às demandas das classes dominantes. Isso permite refletir sobre a aceitação da classe trabalhadora de ideias e práticas que não correspondem e não são coerentes com seus próprios interesses de classe, mas sim a de seus opressores. Nesse processo ganha importância o papel desempenhado pelas propagandas, telejornais, sites, aplicativos móveis, etc., já que estilos de vida e sonhos de consumo são constantemente inculcados na classe trabalhadora, inclusive, no sentido de fortalecer o individualismo e o desestímulo à prática de reivindicações coletivas.

> Isso de "educação popular a cargo do Estado" é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado [...] e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! (MARX, 1978, p.89)

O posicionamento marxista com relação ao vínculo entre Estado e Educação ocorre numa perspectiva da garantia estatal das condições necessárias ao trabalho digno educacional, porém, reservando e protegendo a autonomia de gestão, seleção de conteúdos e formas didáticas e pedagógicas aos próprios educadores em sua comunidade escolar, a fim de que seja realmente pensado um processo educacional daqueles que produzem a escola e não somente imposta através de leis ou outros mecanismos institucionais legais. Coutinho (1984) explicita a complexidade inerente com relação aos grupos que se estruturam em seu interior, em uma série de conflitos e embates. Assim, as relações de poder entre esses grupos tornaram-se mais complexas e densas graças à formação de alianças para promover a garantia de objetivos e ambições partilhadas.

No campo educacional, como abordaremos de modo mais profundo nos capítulos seguintes, é nítida a luta de classes e de intenções, permeadas por estreitas tensões, entre os projetos educativos que se preocupam com o campo. Há aqueles que pensam o campo como lugar de expansão da acumulação de capital e do lucro e há os que defendem o campo como território, ou seja, local de vida. Por isso, compreendemos que é importante nos atentarmos para essas tensões na correlação de forças ao discutirmos o Estado Capitalista no trato da questão agrária brasileira em uma prerrogativa histórica e também atual. Konder aborda, por sua vez, o caráter ilusório e místico do Estado que, pretensamente, intenta a representação do interesse universal da comunidade humana, porém que serve de "mistificação na sociedade classista", já que é "controlado por interesses particulares e sanciona a exploração do homem pelo homem" (KONDER, 2009, p. 251).

> Deste modo, para que aquele ato fundante (compra-e-venda de força de trabalho) e todos os seus desdobramentos possam efetivar-se, é necessário que existam indivíduos, no sentido de pessoas livres e autônomas. Mas, é preciso também que estes indivíduos sejam iguais e proprietários. Sem estas qualidades, o ato de compra-e-venda de força de trabalho e toda a produção de mercadorias não poderiam realizar-se. Um servo não poderia ser cidadão exatamente porque não possuía estas três qualidades. Por isso mesmo é que Marx diz que a emancipação política implica a dissolução da velha sociedade feudal, na qual não havia separação entre sociedade civil e Estado e na qual os entes singulares estavam irrevogavelmente subsumidos às

> ordens sociais ou às corporações de ofício. Deste modo, a emancipação política significou tanto a separação entre sociedade civil e Estado – sem que isto implicasse nenhuma dissolução do vínculo ontológico entre eles, mas apenas uma nova configuração – quanto à cisão da sociedade em duas esperas – privada e pública – sendo a segunda, a expressão da primeira. O Estado, portanto, não é apenas um instrumento de defesa dos interesses particulares da burguesia, mas também uma expressão invertida da desigualdade social de raiz. Invertida, porque o interesse particular, que reina soberano na sociedade civil, apresenta-se, na sociedade política, sob a forma de interesse geral (TONET, 2005, p. 72)

O trecho de Tonet (2005) é importante em ser considerado, pois constata, a partir de uma abordagem ontológica, a essência estruturalmente desigual inerente ao modo de produção capitalista pela compra e venda de força de trabalho e articula este momento ao Estado. Apesar da aparência de igualdade entre todos, uma igualdade formal, a realidade mostra níveis impressionantes de desigualdades sociais entre os indivíduos e as classes sociais em decorrência da maneira histórica que os homens organizam o trabalho e a produção material das condições de sua existência no capitalismo. O Estado, como defendido por Tonet e também por Mészáros em toda sua obra, não pode ser disputado, pois parte de uma constatação real e fundante que expressa uma desigualdade ~~"g~~eneticamente" construída pelos homens e as classes sociais. Há que se superar o Estado e o modo de produção capitalista para avançarmos rumo a uma sociedade realmente justa, para além dos discursos ideológicos das classes dominantes.

Concordamos que: ~~"a~~ nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora". (MÉSZÁROS, 2008, p.76) e na construção do socialismo. A Educação do Campo se coloca como mecanismo de embate e de garantia à gestão de conteúdos e formas de ensino aos camponeses que secularmente foram excluídos e expropriados de várias maneiras, porém, que resistem e persistem no embate, como demonstraremos no decorrer dessa tese, sendo imprescindível, deste modo, não esquecermos da determinação de classe do Estado.

1.2– Trajetórias e desafios das lutas Camponesas no Brasil: Ocupação/resistência e delimitação conceitual do campesinato

É importante afirmar que as lutas da classe trabalhadora camponesa sempre estiveram presentes na história do Brasil. Por isso, compreendemos que aqueles que são expulsos, explorados e subordinados aos interesses das classes dominantes e que dispõem

apenas de suas mobilizações e de sua força de trabalho para sobreviverem e terem acesso à terra, constituem a classe trabalhadora camponesa, sempre em movimento e envolvendo relações não capitalistas de produção. Sendo assim, neste item iremos abordar, numa perspectiva histórica, a ofensiva das classes dominantes no campo, a resistência dos trabalhadores camponeses com seu modelo de desenvolvimento agrário sustentável e a luta em que o território camponês está submetido, em decorrência dessas propostas antagônicas e conflitantes. Estes embates, por sua vez, numa visão mais ampla, relacionam-se diretamente à luta de classes presentes no capitalismo, já que:

> Não há capitalismo sem lutas de classes. Enquanto as forças do capital predominarem no comando da produção social, as forças do trabalho se insurgirão, de algum modo, para lutar contra a apropriação privada que está na base das relações sociais de produção capitalistas. Ao mesmo tempo em que é a sua contraface indesejada, as lutas de classes funcionam como dínamo que impulsiona as forças do capital para inovações que se voltam contra o trabalho. Capitalismo é luta de classes. Enquanto aquele existir, esta persistirá. (BRAZ, 2012, p.481)

Braz (2012) apresenta como o conflito e as lutas de classe são elementos intrínsecos à lógica de funcionamento do capitalismo, e complementando esta ideia está Fernandes (1999), apresentando ampla e riquíssima contribuição à reflexão e pesquisa sobre a questão agrária, explicando-nos que o capital, em seu desenvolvimento desigual e contraditório não comporta somente uma forma de relação social: o assalariamento. É em decorrência deste entendimento conceitual da permanência e do não desaparecimento do camponês que Shanin aponta uma importante potencialidade no desvendar desse caminho:

> **Precisamos estudar os camponeses não só para ajudá-los, mas para nos ajudar. Nós não temos que ensinar aos camponeses como viver, nós é que temos que aprender com eles como viver e como resolver problemas nos quais a maior parte da população está envolvida**. Especialmente aprender a partir da criatividade e multiplicidade de respostas dos camponeses em situações de crise e de sua capacidade para usar a família como instrumento para se defender de calamidades. A família pode empregar sua mão de obra de diferentes maneiras e, agregando os resultados de seu trabalho, manter-se reunida e proteger-se de maiores danos. Em certas situações em que não há crédito no banco para os camponeses, eles podem obter crédito com parentes. Tudo isso é extremamente importante e pode ser visto claramente quando estudamos o campesinato de maneira séria, buscando compreendê-lo e buscando decifrar junto com ele o que e como fazer, e não ensinar a ele o que fazer. (SHANIN, 2008, p. 28, grifo nosso.)

O trecho de Shanin (2008) demonstra como ainda há o que se pesquisar e desmistificar no tocante ao campesinato por parte das diversas áreas da Ciência. Do ponto de vista educacional, adiantando um pouco a discussão que se aprofunda no capítulo 04, os camponeses permitem serem compreendidos na educação humana que desenvolvem, por exemplo, a partir dos laços comunitários e de solidariedade que praticam, abrindo margem a investigações científicas que se predisponham a entender, compreender e gerar conhecimento a respeito de tais empreitadas. Assim, as famílias que são expulsas e expropriadas do campo, em muitos casos, organizam-se e recorrem à ocupação de terra como forma de garantir a reprodução e sobrevivência do trabalho camponês familiar; justamente por isso, a luta pela terra é a luta constante contra o capital, sendo uma ação de resistência histórica da mobilização camponesa, e é por essa lógica que devemos compreender a gênese e territorialização dos movimentos sociais do campo, ou como o autor defende, os movimentos socioterritoriais, já que se territorializam no embate contra as classes dominantes, como iremos abordar no capítulo 3.

> Dessa forma, o caminho para entendermos essa presença significativa de camponeses na agricultura dos países capitalistas é pela via de que tais relações não-capitalistas são produto do próprio desenvolvimento contraditório do capital. **A expansão do modo capitalista de produção, além de redefinir antigas relações, subordinando-as à sua produção, engendra relações não-capitalistas igual e contraditoriamente necessárias à sua reprodução**. [...] Na agricultura, esse processo de subordinação das relações não-capitalistas de produção e sobretudo pela sujeição da renda da terra ao capital. O capital redefiniu a renda da terra pré-capitalista existente na agricultura; ele agora apropria-se dela, transformando-a em renda capitalizada da terra. É neste contexto que devemos entender a produção camponesa: a renda camponesa é apropriada pelo capital monopolista, convertendo-se em capital. (OLIVEIRA, 1986, p.67, grifo nosso.)

O Brasil é marcado pela invasão truculenta e perversa do território dos indígenas, pela prática da escravidão e a formação territorial capitalista. Quando o colonizador europeu chegou ao nosso país, começaram as lutas contra o cativeiro e a exploração, essência das lutas empreendidas pelos escravos, pelos imigrantes e os trabalhadores camponeses. Casagrande (2007) explica que no período de colonização, com o intuito de superar a insuficiência de pessoal e capital no processo exploratório e de ocupação da colônia, Portugal transferiu responsabilidades de colonização a terceiros. Com o sistema de Capitanias Hereditárias,

houve a divisão do território brasileiro em quinze lotes de terra concedido a fidalgos da corte portuguesa, deixando a terra sob poderes dos nobres surgindo, desse modo, grandes extensões sob domínio e controle de uma só pessoa. Os donatários, por sua vez, reproduziram a prática de doação de grandes extensões de terras a terceiros pelo Regime de Sesmarias consolidando, dessa forma, a estrutura fundiária baseada no latifúndio, numa afirmação do poder político e econômico dos seus proprietários. Com a Lei n°601 de 1850 que dispunha sobre as terras devolutas do Império, de acordo com Stédile (2012), ficava determinado que –somente poderia ser considerado proprietário de terra quem legalizasse sua propriedade nos cartórios, pagando certa quantia em dinheiro para a Coroa" e, dessa forma, fora eliminada a possibilidade de acesso à terra pelos pobres, escravos e demais trabalhadores.

Casagrande (2007) continua em sua explanação relatando que os latifúndios escravagistas tinham a finalidade de servirem à exportação e aos interesses e demandas da metrópole, sendo que os ganhos e a produtividade ficavam fortemente ligados ao processo contínuo de ocupação de novas porções de terra. Durante esse período, em função de uma economia fundamentalmente agrícola e comercial, havia a necessidade, em ampla escala, de mão de obra, sendo o mercado de escravos um negócio rentável. Nesta sociedade, começam os primeiros conflitos entre os latifundiários, senhores e escravos.

> **Conflitos sociais no campo, no Brasil, não são uma exclusividade de nossos tempos. São, isto sim, uma das marcas do desenvolvimento e do processo de ocupação do campo no país**. Os povos indígenas foram os primeiros a conhecerem a sanha de terra dos colonizadores que aqui chegaram. Este genocídio histórico a que vem sendo submetidos, há quase quinhentos anos, os povos indígenas brasileiros não pode ficar fora das muitas histórias de massacres no campo. [...] Acampamentos e assentamentos são novas formas de luta de quem já lutou ou de quem resolveu lutar pelo direito à terra livre e ao trabalho liberto. A terra que permite aos trabalhadores – donos do tempo que o capital roubou e construtores do território coletivo que o espaço do capital não conseguiu reter à bala ou por pressão – reporem-se/reproduzirem-se, no seio do território da reprodução geral capitalista. **Nos acampamentos camponeses, peões, boias-frias encontram na necessidade e na luta a soldagem política de uma aliança histórica. Mais que isso, a evolução da ação organizada das lideranças boias-frias, abre novas perspectivas para os trabalhadores.** Greves rurais na cidade para buscar conquistas sociais no campo são componentes ainda localizados no campo brasileiro, sinal de que estes trabalhadores, apesar de tudo, ainda vivem e lutam. (OLIVEIRA, 1994, p. 15 e18, grifo nosso.)

É no final do século XIX, no amplo processo de consolidação do capitalismo e na pressão pelo fim do trabalho escravo que também se consolidava primariamente o trabalho

livre. Este tipo de trabalho sempre existiu; no entanto, na sociedade escravagista, podemos lembrar: os sitiantes, agregados, pequenos proprietários e posseiros.

> Com o fim da escravidão, a geração do trabalho livre determinava uma outra relação social: a venda da força de trabalho. O escravo não vendia sua força de trabalho, ele era vendido como mercadoria e como produtor da mercadoria. Ele era objeto de comércio do seu proprietário. Com a formação do trabalhador livre, conservou-se a separação entre o trabalhador e os meios de produção. Agora a subordinação acontecia pela venda de sua força de trabalho ao fazendeiro - capitalista. (FERNANDES, 1999, p.17)

O autor continua argumentando que simultaneamente à luta pela terra executada pelos trabalhadores, os fazendeiros grilaram a terra através da ~~–in~~dústria da grilagem". É nessa realidade que surge o posseiro, aquele que tinha o domínio da posse (conseguida por meio do trabalho), porém, não detinha o poder do domínio (conquistado por meio das armas e do poder econômico). Assim, o poder do domínio prevalecia sobre o poder da posse. Souza (2012) nos explica que a Lei n°. 601/1850, que ficou conhecida como a Lei de Terras, sob o poder da Carta Constitucional de 1824, marcou a aquisição da propriedade mediante a compra através do mercado, sendo que as terras que não pertencessem a particulares seriam passadas ao domínio do Império e foram denominadas ~~–d~~evolutas". No entanto, as pessoas que tivessem a posse dessas terras poderiam tornar-se proprietárias se realizassem um pagamento à Coroa, abrindo o caminho para o processo de ~~–g~~rilagem das terras". A Constituição de 1824 estabeleceu o direito à propriedade com o artigo 170, sendo que: ~~–f~~oram 300 anos de regime sesmarial que deram origem ao Brasil latifundiário e difusor da ideologia de que indígenas e negros são povos inferiores". (SOUZA, 2012, p. 749).

Oliveira (1986) nos ensina que a economia colonial baseou-se em, basicamente em dois princípios. O primeiro era a articulação com as formas comunitárias ou primitivas subordinadas ao comércio internacional. O outro princípio era a produção nas colônias de produtos tipicamente tropicais como o açúcar e o café, baseada no trabalho escravo e com objetivo de atender às exportações para a Europa. Nessa economia havia a determinação da circulação sobre a produção e as mercadorias produzidas não eram apenas as tropicais, mas também o próprio trabalho escravo.

Desse modo o tráfico de escravos fora uma atividade rendosa à Inglaterra durante séculos. O escravo correspondia à renda capitalizada, ou seja, ~~–s~~eu preço nada mais era do que o lucro que se pretendia extrair dele" (OLIVEIRA, 1986, p. 36). Assim o comércio de

escravos permitia o lucro antes da produção da mercadoria. Quando a pressão externa pressionou a extinção do tráfico de escravos o capital internacional teve de encontrar saídas para continuar a dominação de várias populações pelo mundo.

É neste contexto que o colonato fora implantado no Brasil, sendo caracterizado como trabalho livre. Essa definição de trabalho livre implicava, pois, numa relação nova entre o trabalhador e o fazendeiro. Através do colonato pretendia-se preservar a economia que estava sendo historicamente estruturada para a exportação de mercadorias tropicais a fim de atender à Europa.

O fazendeiro de tipo capitalista, desta forma, fora tanto produto das relações sociais que se estabeleciam no interior da fazenda quanto das relações que a troca exigia fora das fazendas com os chamados comissários de café e exportadores. O colonato, contudo, não pode ser considerado um trabalhado assalariado, pois envolvia uma articulação com um pagamento fixo no trato do cafezal, um pagamento proporcional pela colheita do café e pela produção de alimentos como modo de vida e como meio para produção de excedentes passíveis de serem comercializados pelo próprio trabalhador. (OLIVEIRA, 1986).

Marx (1989) apresenta interessante reflexão no cerne do século XIX, no contexto da Inglaterra a respeito da agricultura capitalista, e que merece ser levado em consideração neste debate:

> [...] a indústria moderna atua na agricultura mais revolucionariamente que em qualquer outro setor, ao destruir o velho baluarte da velha sociedade, o camponês, substituindo-o pelo trabalhador assalariado. As necessidades de transformação social e a oposição de classes no campo são assim equiparadas às da cidade. Os métodos rotineiros e irracionais da agricultura são substituídos pela aplicação consciente, tecnológica da ciência. O modo de produção capitalista completa a ruptura dos lações primitivos que, no começo, uniam a agricultura e a manufatura. Mas ao mesmo tempo, cria as condições materiais para uma síntese nova, superior, para união da agricultura e a manufatura. (MARX, 1989, p. 577)

No trecho de Marx (1989) podemos perceber o impacto do forte avanço capitalista no campo. No entanto, baseamo-nos nesta tese nas contribuições de Fernandes (1999) na contradição do capitalismo ao destruir, criar e recriar o campesinato. Dessa forma, o protagonismo das lutas populares, ocupações e organizações coletivas permitem ser articuladas no processo de recriação camponesa.

> **Na agricultura, como na manufatura, a transformação capitalista do processo de produção significa, ao mesmo tempo, o martirológico dos**

> **produtores; o instrumental de trabalho converte-se em meio de subjugar, explorar e lançar à miséria o trabalhador e a combinação dos processos de trabalho torna-se opressão organizada contra a vitalidade, a liberdade e a independência do trabalhador individual.** A dispersão dos trabalhadores rurais em áreas extensas quebra sua força de resistência, enquanto a concentração aumenta a dos trabalhadores urbanos. Na agricultura moderna como na indústria urbana, o aumento da força produtiva e a maior mobilização do trabalho obtêm-se com a devastação e a ruína física da força de trabalho. E todo o progresso da agricultura capitalista significa pregresso na arte de despojar não só o trabalhador mas também o solo; e todo aumento da fertilidade da terra num tempo dado significa esgotamento mais rápido das fontes duradouras dessa fertilidade [...] A produção capitalista, portanto, só desenvolve a técnica e a combinação do processo social de produção, exaurindo as fontes originais de toda a riqueza: a terra e o trabalhador. (MARX, 1989, p. 578, grifo nosso.)

É impressionante a atualidade do pensamento de Marx (1989) no desenvolvimento da agricultura capitalista, estruturada hoje de modo hegemônico no agronegócio e com o processo de subalternidade imposta aos camponeses. Esses dois trechos, apesar de um contexto e época diferentes, permitem refletir sobre o processo degradante e desterritorializante da força de trabalho, das suas condições de execução, dos recursos naturais e as consequências nefastas para o trabalhador, percebendo já no século XIX a incompatibilidade da agricultura capitalista e seu "progresso tecnológico" com a vida humana. É importante esclarecer que nosso entendimento de agronegócio se baseia na proposição de Welch e Fernandes (2008), que argumentam:

> **Um complexo de sistemas** que compreende **agricultura, indústria, mercado e finanças**. No decorrer do tempo, o movimento desse complexo e suas políticas formaram um **modelo de desenvolvimento econômico controlado por corporações transnacionais**, que trabalham com uma ou mais commodities e atuam em diversos outros setores da economia (WELCH e FERNANDES, 2008, p. 165, grifos nossos.)

Continuando em nossa análise, a grilagem se estabelecia na falsificação de documentos e através de uma série de outras práticas ilícitas, sendo que esse processo influenciava no preço das terras, que antes eram devolutas e, agora, passavam a ser propriedade privada. Fernandes (1999) associa os grileiros aos traficantes de escravos, só que agora, como traficantes de terras. Outra prática que se instaura é o arrendamento, através do qual os camponeses realizavam a derrubada das matas, formavam os pastos e, no final, eram obrigados a sair da terra e se deslocarem para outras localidades a fim de realizar a mesma prática, formando, dessa forma, as fazendas que eram apropriadas pelos famosos coronéis.

Fernandes (1999) explica que os camponeses sempre empreenderam lutas contra os coronéis, grileiros e latifundiários, opondo-se ao Estado enquanto representante da classe dominante. É por isso que ao longo do processo de materialização do modelo de desenvolvimento agrário brasileiro, sempre se mantiveram resistências a partir da luta pela terra e a não subordinação ao assalariamento.

O coronelismo havia sido uma maneira de controle e dominação de currais eleitorais, controlando o território e a política. Houveram resistências a essa prática, como, por exemplo no caso da Bahia em que camponeses e ex-escravos se juntaram a Antonio Conselheiro e se instalaram em Canudos.

> A guerra de Canudos foi o maior exemplo da organização de resistência camponesa do Brasil. Conselheiro e seus seguidores instalaram-se na fazenda Canudos em 1893 e passaram a chamar o lugar de Belo Monte. A organização econômica se realizava por meio do trabalho cooperado, o que foi essencial para a reprodução da comunidade. Todos tinham direito à terra e desenvolviam a produção familiar, garantindo um fundo comum para uma parcela da população, especialmente os velhos e desvalidos, que não tinham como subsistir dignamente. Em Canudos viveram aproximadamente 10 mil pessoas. População equivalente as maiores cidades da Bahia. Acusados, falsamente, de defender a volta da monarquia, foram atacadas por expedições militares de quase todo o Brasil. Mais de cinco mil soldados combateram contra os sertanejos de Conselheiro. De outubro de 1896 a outubro de 1897, os ataques do exército foram enfrentados e refreados até o cerco completo e o massacre do povo de Canudos. (FERNANDES, 1999, p.19)

Com isso, terminava o século XIX com a guerra mais violenta do Brasil de acordo com Fernandes (1999). Derrotar Canudos representava a união da força política entre civis e militares com interesses na produção de café. Já para os sertanejos, lutar contra os republicanos representava uma luta contra os fazendeiros e militares. O início do século XX também se abria com uma guerra contra os camponeses: a Guerra do Contestado. Desta vez, no sul, na região do Paraná e de Santa Catarina em que os coronéis controlavam a vida camponesa.

Fernandes (1999) nos relata que em 1908 o governo tinha feito uma grande concessão à uma empresa americana do norte chamada Brazil Railway Company, com uma enorme porção de terra de 30 km de largura para construção da ferrovia São Paulo-Rio Grande. As terras foram devastadas e exploradas, sendo que a empresa comercializou as madeiras no exterior e no Brasil. Milhares de famílias foram expropriadas, expulsas com brutalidade e, com o fim da construção da ferrovia, ao redor de 8 mil trabalhadores ficaram

desempregados. Dessa forma, sem-terra e emprego muitos ocuparam terras, saquearam e se ofereceram, em alguns casos, como jagunços de coronéis. No ano de 1912, no município de Campo Novos – SC, havia se formado um movimento político e também de caráter religioso que era liderado por um homem chamado de monge José Maria. O monge havia sido acusado de ter proclamado a monarquia, foi perseguido e teve de se retirar para Irani, localizado em uma região contestada pelos estados do Paraná e Santa Catarina. A chegada nesta região, foi compreendida como uma invasão dos catarinenses e houve o conflito com a polícia militar do Paraná. O ataque ocorreu de madrugada e houve revolta. José Maria fora atingido fatalmente em um conflito em que seus seguidores conseguiram derrotar a tropa policial e:

> No final do ano de 1913, na região de Taquaruçu, em Santa Catarina, ressurge o movimento messiânico. Unem-se os coronéis, a empresa Brazil Railway e o governo que mobilizaram as tropas federais para enfrentar os camponeses. No primeiro ataque, a tropa foi derrotada e bateu em retirada, abandonando munição e armas. Em fevereiro de 1914, o movimento era composto por mais de 10 mil pessoas. O segundo ataque foi de surpresa, de madrugada, quando o arraial onde viviam os camponeses fora atacado com tiros de canhão e centenas de bombas. O lugar foi arrasado. Os sobreviventes fugiram para um novo reduto: o arraial de Garaguatá, no coração da região do Contestado. (FERNANDES, 1999, p. 20).

Naquele reduto, 5 mil pessoas passaram a viver, sendo que a terra era um bem comum. A República, tornou a acusa-los de monarquistas e enviou tropas para atacar este movimento em 09 de março de 1914. Em setembro de 1914, os camponeses, desta vez resolveram passar à ofensiva e mais de 15 mil pessoas começaram a acusar o governo de assassinar trabalhadores e entregar terras às empresas estrangeiras, decidiram ocupar fazendas e cidades controlando pares da ferrovia. A guerra civil aconteceu em dezembro daquele ano e 7 mil homens do exército, junto com 1000 policiais e 300 jagunços começaram os ataques sendo que até aviões foram utilizados para localizar os redutos camponeses (FERNANDES, 1999).

Ainda no início do século XX, no Nordeste, em um contexto em que a expulsão, perseguição e morte de camponeses eram tidos como práticas comuns, originou-se o cangaço. Em uma região que a lei não alcança os coronéis ou estes estão acima dela, a rebelião mostrava-se como única saída aos camponeses. Assim, ser cangaceiro era uma defesa própria da vida e da família. O cangaço pode ser considerado uma maneira de organização das rebeliões camponesas em que se atacavam vilas e fazendas. Os cangaceiros se vingavam dos fazendeiros e coronéis com uma ou mais pessoas da família dessas elites.

> Alguns, como foi o caso do bando de Lampião, não distinguiam o rico coronel do camponês. Essa forma de banditismo colocava em questão o próprio poder do coronelismo [...] A forma de organização desde os movimentos messiânicos até os grupos de cangaceiros demarcavam os espaços políticos da revolta camponesa. Eram consequências do cerco à terra e à vida. Embora fossem lutas isoladas, aconteciam em quase todo o território brasileiro e representaram uma importante força política que desafiava e contestava incessantemente a ordem instituída. São partes da marcha camponesa que percorre o espaço da história do Brasil. (FERNANDES, 1999, p.21-22)

Os camponeses, bem como todos os trabalhadores, foram segregados do poder através da violência, do golpe militar e da expansão do capitalismo no campo. Essa constatação histórica se articula à produção da miséria e da concentração de renda e fundiária, transformando o campo, em função do uso massivo de insumos químicos e também através da industrialização e de sua financeirização, por meio das multinacionais, promovendo uma articulação de negócios em escala transnacional, não preocupada com a soberania do próprio país, mas sim com os interesses das classes dominantes do agronegócio (THOMAZ JR, 2010). Importante lembrar da entrada do capitalismo no campo e as consequências desse processo:

> O capital penetra no campo e transforma a natureza da propriedade e a natureza dos proprietários, inclusive dos trabalhadores do campo, os proprietários de força de trabalho. Imperativamente necessita impor as relações sociais de produção, e para isso precisa impor, de igual modo, as formas sociais clássicas do capital: o capitalista e o trabalhador assalariado. As formas sociais existentes em outras relações sociais de produção, como a escravista e a feudal, são destruídas pelo capital. É a condição para a base material do capital se reproduzir; sem o que não há condições do ímpeto do capital se expandir. As relações sociais de produção afirmam as condições objetivas e as formas sociais subjetivas. O movimento dinâmico e dialético do capital é a combinação das relações com as formas sociais capitalistas. As formas sociais do capital determinavam inclusive a personalidade de quem as assume. É assim que o capital transforma as relações de trabalho, quem estabelece essas relações e a própria produção agrícola. E opera tal transformação porque subsume o conjunto das atividades agrícolas ao movimento mais amplo do processo de valorização do capital. (BEZERRA, 2013, p. 45)

No trecho de Bezerra (2013) podemos perceber os efeitos da territorialização capitalista no campo, subordinando e requalificando as relações sociais e a organização do trabalho. Tais mudanças, contudo, como o autor nos explica, somente são possíveis graças à articulação dessas ao desenvolvimento em sentido amplo da dinâmica de valorização do capital. Stedile (2005) nos explica que no período de 1930 a 1945 a agricultura subordina-se

econômica e politicamente à uma agricultura industrializada. As oligarquias rurais continuam com a concentração de terra e renda, porém, não possuem o poder político. A burguesia industrial que estava no comando político da época se alia às elites rurais, incentivando a exportação de café e açúcar e importando máquinas, num ciclo capitalista de dependência. Uma parte da indústria se especializa para fornecer produtos à agricultura: insumos, adubos químicos, veneno, etc. Assim, surge também a burguesia agrária, formada por grandes proprietários intentando a todo instante a modernização agrícola. Os camponeses se veem obrigados à inserção de acordo com as regras mercadológicas e da indústria. Uma das consequências desse movimento é:

> À medida que o modo de produção capitalista força com seu ímpeto a transformação da agricultura familiar de subsistência em agricultura capitalista, os produtores deixam de produzir alimentos para satisfazer suas necessidades, valores de uso, úteis a sua vida e de sua família, e passam a produzir mercadorias. As transformações objetivas na agricultura exigem, de igual modo, transformações subjetivas do produtor. Produzir alimentos úteis a vida é diferente de produzir alimentos para o mercado. E o produtor também assume forma social diferente. No primeiro caso o produtor é um produtor autônomo, familiar, que decide sobre o ritmo que precisa imprimir no trabalho. No segundo, como trabalhador assalariado, contratado pelo capitalista, como empregado deste, como recurso humano do processo de valorização do capital, é obrigado a submeter-se à divisão do trabalho e ao ritmo imposto pelo capitalista ou seu preposto. Nesta situação o trabalhador perde completamente a autonomia e controle sobre o processo produtivo porque deste é apenas mero acessório. (BEZERRA, 2013, p. 47)

É nesse contexto que também se originam propostas de ~~re~~beldia" e contestação/resistência em que muitos trabalhadores se organizam, por exemplo, nas Ligas Camponesas por volta de 1945, com o intuito de fomentar uma organização política de camponeses proprietários, posseiros, parceiros e meeiros, resistindo à expropriação e expulsão da terra e ao assalariamento. As Ligas possuíam o apoio do Partido Comunista Brasileiro; no entanto, em 1947 o governo Dutra declarou o PCB ilegal e esse movimento sofreu forte perseguição, permanecendo na batalha política até 1964 com o golpe militar.

A ação das Ligas se dava na luta pela reforma agrária de modo radical, com o objetivo de acabar com o monopólio de classe sobre a terra. Contudo, o PCB e a Igreja Católica defendiam uma reforma agrária que deveria ser realizada por fases, por etapas, através de pequenas e graduais ações e iniciativas. Alguns grupos das Ligas Camponesas tentaram organizar grupos guerrilheiros, que foram perseguidos e presos pelo Exército. O PCB criou, em 1954, a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas – ULTAB – que deveria coordenar os movimentos camponeses. O objetivo era unir operários e camponeses,

sendo que em Pernambuco, que já contava com a atuação das Ligas Camponesas e no Rio grande do Sul, onde havia a presença do MASTER, a ULTAB não conseguiu influenciar e se disseminar.

O Movimento dos Agricultores Sem-Terra – MASTER , por sua vez, foi fundado no final da década de 1950. Em 1961 o então governador do Estado do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola, passou a apoiar o movimento, sendo que uma de suas características era a formação de acampamentos. Assim, ao contrário dos foreiros das Ligas que lutavam para se manterem na terra e resistirem ao processo de expulsão e expropriação, a atuação dos membros do MASTER se dava no sentido de entrarem na terra; como exemplo, podemos lembrar o acampamento montado em Sarandi, região nordeste do Rio Grande do Sul. O MASTER possuía o apoio do partido do governo, o Partido Trabalhista Brasileiro – PTB – e com isso o movimento teve um forte crescimento e popularidade; no entanto, com a derrota desse partido nas eleições de 1962, o movimento se enfraqueceu e também conseguiu resistir somente até o golpe de 1964 (FERNANDES, 1999).

A intensificação da luta empenhada pelos trabalhadores também impulsionou as disputas pela sua representação. A ULTAB era influenciada pelo Partido Comunista, e em 1960 a Igreja Católica também estava entrando na disputa, sendo que ela estava dividida em um setor progressista e um setor conservador. O primeiro fundou vários sindicatos e chegou a reunir mais de 40 mil camponeses, que combatiam de forma a evitar a influência de princípios e valores socialistas nas organizações camponesas e em defesa da reforma agrária. Já o segundo setor contava com a liderança da Confederação dos Bispos do Brasil – CNBB, e nesse setor foi criado o Movimento de Educação de Base que contou com o apoio e a prática do educador Paulo Freire na alfabetização e conscientização política dos camponeses.

Bezerra (2013) nos explica que na América Latina alguns intelectuais que se destacam no estudo da questão agrária estavam reunidos ao redor da CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina. A tese principal da CEPAL destacava a dificuldade no aumento da produção de alimentos perante as demandas industriais e urbanas o que, por sua vez, justificaria uma mudança na estrutura fundiária e nas relações de trabalho.

A CEPAL compreendia como entraves as condições de produção e a estrutura da propriedade fundiária para o desenvolvimento e a industrialização. A industrialização, dessa forma, era vista como uma importante vertente para superar o subdesenvolvimento da América Latina.

> A CEPAL apregoava políticas de transformações tanto na forma de produção agrícola, através da mecanização e do progresso técnico, como na estrutura da propriedade, através da tributação ou da reforma agrária, de forma a romper com as estruturas improdutivas que conspiravam contra a

> industrialização, o caminho mais curto e direto para o desenvolvimento. As propostas da CEPAL não ficavam nisto, recomendava também a distribuição estratégica do investimento entre os setores modernos e os atrasados, de modo a poder formar no longo prazo uma estrutura produtiva moderna, diversificada e homogênea. (BEZERRA, 2013, p. 55)

Outros agentes que também são importantes em serem levados em consideração nesse tocante são o PCB e a Igreja. Fernandes (1999) afirma que no Brasil o PCB e a Igreja tinham um papel importante neste debate:

> O Partido Comunista Brasileiro e a Igreja Católica disputavam esse espaço, com a perspectiva de terem o controle político da futura confederação. Em julho de 1963, em Natal, foi realizada a primeira Convenção Brasileira de Sindicatos Rurais. Nesse evento, com a participação de sindicatos ligados à Igreja Católica, sendo a grande maioria do Nordeste, foi proposto a fundação de uma confederação sindical. A ULTAB reunia a maior parte das federações e derrubou a pretensão católica. Em dezembro, num acordo entre estas instituições, formou-se uma lista única, com candidatos das duas tendências e foi criada a Confederação Nacional – CONTAG. (FERNANDES, 1999, p.25)

Na década de 1960 e 1970 os conflitos eclodiram por todo país. É desse período a criação do Grupo Executivo das Terras do Araguaia – Tocantins – GETAT e o Grupo Executivo do Baixo Amazonas – GEBAM. Esses organismos a serviço da ditadura militar eram utilizados como escritórios para administração das disputas e embates e, também, realizavam a prisão dos camponeses. Machado e Machado Filho (2014) também lembram que no período pós II Guerra Mundial a Fundação Rockefeller, norte-americana, financiou o trabalho do grupo dirigido por George Harrar, sendo o primeiro passo da ~~"re~~volução verde". O grupo liderado por Harrar havia conseguido trigos adaptados a climas tropicais e subtropicais, levando as transformações desempenhadas na agricultura dos Estados Unidos ao México. A Fundação Ford, impressionada com esses resultados, uniu-se à Fundação Rockefeller e, dessa vez, criaram o IRRI – Instituto Internacional de Pesquisas Arrozoeiras em Baños, Filipinas, com o arroz IR-8. Em 1967, Borlaug, pesquisador do Programa Cultivo de Trigo da Rockefeller no México, mostra interesse e passa a assumir a ~~"re~~volução". É nesse momento que fica claro o interesse do capitalismo em seu processo de reprodução na agricultura. Machado e Machado Filho (2014) também destacam que em 1950 havia alguns milhões de famintos, e na atualidade existem um bilhão de pessoas, e Borlaug ainda foi ganhador de um Prêmio Nobel.

Dessa maneira, a raiz estruturante da ~~"r~~evolução verde" é controlada pelo capital financeiro em que um pequeno grupo de multinacionais controla a produção, distribuição e comercialização de fertilizantes, agrotóxicos e sementes, desembocando no atual modelo do agronegócio. Entretanto, tudo isso teve um custo social alto, pois essa ~~"m~~odernização conservadora" no campo exigiu, por exemplo, o assassinato de mais de um milhão de pessoas nas Filipinas pelo presidente Marcos e, no Brasil, não há como desarticular o golpe militar de 1964 e o assassinato de centenas de brasileiros, da ~~"r~~evolução verde", por isso: ~~"A "r~~evolução verde" e seu sucedâneo, o agronegócio, é, sem dúvida, uma das causas das catástrofes sociais que a humanidade está vivendo." (MACHADO e MACHADO FILHO, 2014, p.58)

É também no início da década de 1960 que surgem as Comunidades Eclesiais de Base – CEB's, e contribuíram muito na organização das lutas e contra as injustiças e barbáries feitas sobre os camponeses. Eram influenciadas pela Teologia da Libertação e constituíram espaços para a socialização e debate político na coletividade popular. Já em 1975, a Igreja Católica cria a Comissão Pastoral da Terra – CPT – que ajudou a organizar os movimentos camponeses durante a ditadura militar. Podemos lembrar vários religiosos que assumiram esse compromisso político: Dom Pedro Casaldáliga, Dom José Gomes, Dom Tomas Balduíno, etc. (FERNANDES, 1999).

É no começo de 1960, como nos lembra Porto-Gonçalvez (2005), que um novo protagonista se fará presente nas lutas do campo brasileiro. Com a Revolução Cubana, uma verdadeira histeria tomou conta das estratégias imperialistas dos Estados Unidos da América – EUA. O governo estadunidense cria a Aliança para o Progresso com programas assistencialistas de distribuição de leite aos pobres e o desenvolvimento para estimular a criação de sindicatos dos trabalhadores rurais, com intuito de combater as Ligas Camponesas o sindicalismo rural de esquerda no Brasil.

> Acrescente-se que, diante da histórica ideologia antiamericana na América Latina (Simon Bolívar, Augusto Sandino e José Marti), à época ainda mais aguçada por nacionalismos de diferentes naipes, o governo estadunidense lançará mão de uma estratégia de novo tipo, instrumentalizando uma entidade não-governamental para dar curso à sua política anticomunista. (PORTO-GONÇALVES, 2005, p.10)

Não foi apenas da perspectiva política que a Guerra Fria e sua internacionalização acirrou a luta de classes, como explica Porto-Gonçalves (2005). Também do ponto de vista tecnológico houve uma verdadeira revolução social que ficou conhecida como a Revolução Verde, que ocultava a dimensão política inclusa na própria tecnologia. O autor afirma que o

próprio nome –verde" traz embutido o contexto das lutas de classes em que essa revolução foi engendrada. Mesmo com o fim da 2ª Guerra Mundial e presente no livro –Geografia da Fome" de Josué Castro, as implicações políticas do problema da fome precisavam ser entendidas. Toda a elite política e intelectual a partir de 1949 entendia que o problema da fome era uma questão técnica, uma questão de produtividade e por isso a necessidade de uma Revolução Verde contra aquela Revolução Vermelha.

No contexto brasileiro, todo este debate também suscita discussões na intelectualidade preocupada em entender o campo e seus movimentos. Bezerra (2013) nos explica que podemos perceber desde 1950 três vertentes de entendimento: a vertente feudalista, a vertente eclética e a vertente reformista. Na vertente feudalista, Alberto Passos Guimarães em seu –Quatro séculos de latifúndio" de 1963 compreendia que a estrutura agrária brasileira possuía uma herança feudal atrasada e importante. Isso por um lado impunha obstáculos e dificuldades à industrialização e, por outro lado, impunha relações sociais baseadas na dominação e no poder político entre os latifundiários e demais agentes.

Na vertente eclética, cujo expoente foi Ignácio Rangel, a agricultura brasileira era entendida como sendo baseada numa dicotomia de relações produtivas e sociais. Em 1962, na obra –A questão agrária brasileira", Rangel demonstra concepções oriundas do pensamento da CEPAL, keynesianas e marxistas, com intuito de demonstrar que o desenvolvimento brasileiro era articulado por setores complementares, porém que estavam em desarmonia com o processo de industrialização e, dessa forma, –nos fluxos entre a agricultura e a indústria (BEZERRA, 2013).

Outros expoentes são: Caio Prado Júnior e Celso Furtado. Caio Prado rejeita a hipótese feudalista para entender como o latifúndio estava organizado, não havendo razão para compreender os resquícios feudais na agricultura brasileira, já que a colonização do Brasil tinha ocorrido com a pedra de toque do capital comercial e por meio da grande exploração rural.

> Essa posição, no entanto, não pretende negar as extremas desigualdades econômicas e sociais existentes no campo – que remontam à era escravista-colonial – e a submissão do trabalhador aos latifúndios. Para Caio Prado, o latifúndio não representava um entrave ao desenvolvimento capitalista e a solução dos problemas agrários não estaria na reforma agrária generalizada, mas na luta pela organização política pela melhoria das condições econômicas da população rural. (BEZERRA, 2013, p. 60)

Já Celso Furtado concordava com a tese de Caio Prado e o caráter capitalista presente na agricultura que vinha sendo desenvolvida no Brasil.

> Para Celso Furtado, a colonização brasileira ocorreu sob a forma da "empresa agromercantil", que sustentou tanto o núcleo dinâmico do desenvolvimento econômico – a estrutura agroexportadora, que gerava a maior parcela da renda agregada -, como também, ao mesmo tempo, [as perversidades] no plano das relações sociais, gerando um sistema coercitivo e assimétrico de poder (concentrado nas mãos dos grandes proprietários de terra) e heterogêneo em termos regionais e das relações produtivas. (BEZERRA, 2013, p.60)

Essas concepções são importantíssimas para uma compreensão mais profunda sobre o debate da questão agrária que tem se estruturado no pensamento brasileiro em meio ao movimento de dominação do capital e resistência dos trabalhadores camponeses. Exemplo disso é fato de que em 1979, 110 famílias realizaram uma ocupação na gleba Macali, localizada no Município de Ronda Alta, no Rio Grande do Sul. Tais terras eram remanescentes dos acampamentos que o MASTER havia realizado na região. Essa experiência e as que ocorreram no início da década de 1980 no Sul, no Estado de São Paulo e no Mato Grosso do Sul, iniciaram o processo de formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST, que em sua territorialização contou com o apoio da CPT da Igreja Católica. Porto-Golçalves (2005) nos explica que até o surgimento do MST as lutas no campo estavam articuladas nacionalmente na Confederação dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG. Ao redor dessa identidade que os trabalhadores rurais que, sobretudo, após 1968, quando setores ligados ao Partido Comunista retomaram a entidade num período sobre o regime ditatorial desde 1964. Por meio das lutas nos sindicatos e na CONTAG que a identidade de trabalhadores rurais se afirmava nacionalmente.

> **O MST é fruto do processo histórico de resistência do campesinato brasileiro**. É, portanto, parte e continuação da história da luta pela terra que descrevemos no capítulo anterior. Nesse processo, os fatores econômicos e políticos são fundamentais para a compreensão da natureza do MST. Na década de 1970, os governos militares implantaram um modelo econômico de desenvolvimento agropecuário que visava acelerar a modernização da agricultura com base na grande propriedade, principalmente pela criação de um sistema de créditos e subsídios. **Esse sistema financiou a modernização tecnológica para alguns setores da agricultura, de forma que esta passou a depender menos dos recursos naturais e cada vez mais da indústria produtora de insumos.** Esse modelo causou profundas transformações no campo. De um lado, aumentou as áreas de cultivo da monocultura da soja, da cana-de-açúcar, da laranja, entre outras; intensificou a mecanização da agricultura e aumentou o número de trabalhadores assalariados. De outro lado, agravou ainda mais a situação de toda a agricultura familiar: pequenos

> proprietários, meeiros, rendeiros, parceiros etc., que continuaram excluídos da política agrícola. Essa política, que ficou conhecida como *modernização conservadora* promoveu o crescimento econômico da agricultura, **ao mesmo tempo que concentrou ainda mais a propriedade da terra, expropriando e expulsando mais de 30 milhões de pessoas que migraram para as cidades e para outras regiões brasileiras.** (FERNANDES, 1999, p.39, grifo nosso.)

Com relação ao Pontal do Paranapanema, localizado na porção Oeste do Estado de São Paulo, cuja região encontra-se inserido o Município de Presidente Prudente, onde está a Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT – da Universidade Estadual Paulista ~~–~~Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, trata-se de uma área marcada por vários conflitos agrários e com maior número de assentamentos rurais do estado. No caso do Pontal, Feliciano argumenta:

> A confusão dominial estabelecida hoje no Pontal do Paranapanema remonta antes mesmo da Lei de Terras de 1850, quando o regime territorial que predominava no Brasil foi a concessão de sesmarias pela Coroa Imperial, para quem tivesse condições de cultivá-las. Porém, a partir da lei de terras o Estado, com a finalidade de tornar a terra também mercadoria, apresentou tentativas de regularizar propriedades que eram regidas por meio da posse. O acordo criado pela elite agrária era de continuar com a monocultura agroexportadora no país. Para isso, era necessário readequar o problema da mão de obra surgida com a extinção do tráfico negreiro. Convenientemente (sic) a Lei de Terras foi implantada no país no mesmo ano do fim do tráfico negreiro. Sua finalidade era em primeira instância incentivar a imigração espontânea. Esta lei pretendia que as pessoas que tivessem com posses ou sesmarias regularizassem suas áreas, realizando seu registro. Com essa alteração, as terras passariam a domínios particulares, e consequentemente o Estado saberia que as terras que sobrassem seriam suas, ou seja, as terras devolutas. A partir daí essas terras em domínio do Estado seriam vendidas em pequenos lotes para imigrantes que desejassem se estabelecer no país como pequenos agricultores. (FELICIANO, 2007, p. 50)

Este panorama permite compreender o caso das grilagens e das terras devolutas no Pontal como elementos estruturantes dos conflitos pela terra e seu domínio na região.

> Hoje há um entendimento de que terras devolutas são terras públicas. Essa afirmação tem um peso político gigantesco, pois se assim o são, o Estado teria que reaver aquilo que lhe pertence. A partir da década de 1880, o Estado nomeou e criou várias comissões com a finalidade de discriminar as terras devolutas pertencentes ao domínio público e regularizar as inúmeras posses. Para a regularização das terras não bastava apenas as escrituras que os ocupantes receberam dos antigos posseiros. Isso provava apenas a ocupação, mas tinha que apresentar e provar também a cultura efetivada na área ou início de cultura e, também, a moradia habitual, para assim regularizar sua situação. Todas essas tentativas do governo em provar que as terras são de seu domínio seguem até hoje e cada vez mais fica difícil sua

> retomada, uma vez que a cadeia e o histórico dominial dessas áreas estão totalmente corrompidos e viciados. Esses fatores podem indicar o porquê do questionamento de milhares de camponeses sem-terra que reivindicam o acesso a uma fração do território. O processo de ocupação foi e ainda continua sendo totalmente irregular. (FELICIANO, 2007, p.51)

Fernandes (1999) lembra que, em 1983, 350 famílias sem-terra ocuparam as fazendas de Tucano e Rosanela, na região do Município de Teodoro Sampaio, sendo que as lutas no Pontal não tinham o apoio da Comissão Pastoral da Terra, mas sim, apenas de alguns religiosos; no entanto, as famílias foram despejadas e tiveram de realizar um acampamento às margens de uma rodovia. Em 1984, o governo realizou os primeiros ensaios de desapropriação das terras e destinou uma área de 15.110 hectares (o que corresponde a 1,4% da área original de grilagem no Pontal) para assentar 460 famílias. Em decorrência dessas desapropriações e temendo que essa experiência estimulasse outras mobilizações, levando à Reforma Agrária, os grileiros da região se uniram aos latifundiários do restante do país e fundaram a União Democrática Ruralista – UDR – como meio para garantir seus interesses e realizar a manutenção de seus objetivos. Mesmo assim, o assentamento criado recebeu o nome de Gleba XV de Novembro e se constitui até hoje como território de resistência e de luta nas terras griladas do Pontal. É nesse processo histórico de lutas e conquistas que:

> A partir das pressões dos movimentos sociais, em especial do MST no Pontal do Paranapanema o governo estadual, na ocasião gerido por Mario Covas em 1995, realizou um diagnóstico da situação econômica, social e jurídica do Pontal. O Estado iniciou em setembro de 1995, um plano de ação que possuía os seguintes objetivos estratégicos:
>
> • Reintrodução de formas mais eficientes e sustentáveis de produção agropecuária, através da promoção de projetos de assentamentos;
>
> • Reinserção do Pontal do Paranapanema enquanto região de importância econômica, através de regularização fundiária e eliminação das incertezas dominiais, com a otimização de seu mercado local e regional;
>
> • Recuperação ambiental de áreas hoje degradadas pela exploração extensiva, através da recomposição florestal de áreas de preservação permanente e de Reserva Legal Obrigatória (protegidas por lei) nos assentamentos;
>
> • Distensão social, gerando um clima propício para um novo ciclo de desenvolvimento na região e promovendo a convivência harmoniosa das terras regularizadas. (FELICIANO, 2007, p.56)

É dessa maneira que fica claro a relevância dos movimentos sociais – em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) – na consolidação de ações e planos a favor da classe trabalhadora camponesa, a partir dos embates históricos e constantes com os latifundiários. A história da luta pela terra no Brasil deixa explícita a conivência do Estado aos interesses e ambições das classes dominantes ruralistas, sobretudo aos interesses do capital financeiro mundial na atualidade, sendo que quando há conquistas e ações para atender às necessidades da classe trabalhadora camponesa, tais empreitadas são o resultado da ação mobilizadora dos movimentos sociais do campo, na defesa dos direitos sociais. É por esse viés que podemos avançar para uma perspectiva e compreensão dos embates e conflitos travados pela consolidação da atual configuração territorial no plano material e ideológico do campo brasileiro.

Na trajetória dos Sem-Terra, os conflitos sempre foram marca de sua história, assim como a perseverança em continuar lutando. Conforme narra Fernandes (1999), em 16 de abril de 1996, militantes do MST decidiram bloquear a rodovia PA 150 - próxima a Eldorado dos Carajás - com o objetivo de chamar a atenção do governo. Em decorrência do bloqueio, o governador do Pará na época, convocou um comandante da Polícia Militar de Paraupebas para dar início às negociações. O acordo foi de que, se a rodovia fosse liberada, seriam enviados 50 ônibus para transportar os Sem-Terra com destino a Marabá e conversarem com o superintendente do INCRA; no entanto, o mesmo não foi cumprido e houve um novo bloqueio na rodovia. Quando isso aconteceu, dois batalhões da Polícia Militar apareceram atirando e utilizando de extrema violência, que foi combatida com apenas algumas pedras e paus que os Sem-Terra possuíam. De acordo com Stedile (2013), o resultado foi 19 Sem-terra mortos durante os conflitos, 65 feridos incapacitados para o trabalho e dois mortos alguns dias depois, sendo que Oziel da Silva, líder com 19 anos, fora preso e assassinado a coronhadas em frente a seus companheiros enquanto um policial exigia que gritasse ―Viva o MST". Esse quadro de violência no campo brasileiro é algo que não pode ser esquecido, já que desde o período de redemocratização, mais de 1.700 lideranças de trabalhadores da luta pela terra foram assassinados. Apenas 91 casos foram a julgamento e somente 21 mandantes foram condenados (STEDILE, 2013).

Em maio de 1996, membros do MST tiveram uma reunião com o presidente Fernando Henrique Cardoso. Por causa do massacre, fora criado o Ministério Extraordinário de Política Fundiária, sendo que o MST apresentara na reunião propostas essenciais para a concretização da reforma agrária. O arquiteto Oscar Niemeyer projetara um monumento chamado de Eldorado Memória, inaugurado em setembro de 1997, em Marabá - PA. Apesar

disso, as ameaças ainda eram frequentes e o monumento fora destruído. No provisório assentamento, os Sem-Terra deram início às suas práticas de cultivo de pequenas roças e construíram escolas contando com cursos de EJA. Como descreve o autor:

> Participando desse processo de consolidação do MST - PA, as famílias do assentamento 17 de Abril reconstruíam suas vidas. Continuaram os trabalhos de base para organizar novos grupos de famílias. Afinal, existem muitos sem-terra e muito latifúndio para ocupar. (FERNANDES, 1999, p. 198).

Em 1997, ainda de acordo com Fernandes (1999), ocorreram em diferentes países exposições das fotos de Sebastião Salgado, com o título: "TERRA", possuindo texto de autoria de José Saramago e músicas de composição de Chico Buarque. Tais exposições foram importantes para o MST divulgar internacionalmente as labutas, conquistas e dificuldades da luta pela terra e pela reforma agrária, em uma dinâmica em que a violência e resistência são práticas comuns do dia a dia dos militantes. O dia 17 de abril ficou, dessa forma, instituído como o Dia Internacional de Luta Camponesa.

No Pará a luta continuou, e em 1998 aproximadamente 500 famílias ocuparam a fazenda Goiás II, no Município de Parauapebas. Os pistoleiros da fazenda fizeram fortes ameaças e o acampamento se mudou para uma região perto do assentamento Carajás. Houve uma emboscada e 9 Sem-Terra sofreram ferimentos com 02 militantes mortos. No ano de 1999, em Belém, houve o primeiro julgamento do massacre de Eldorado dos Carajás; apesar disso, os comandantes foram absolvidos, sendo que até o momento: "a violência e a impunidade dos assassinos de trabalhadores é uma realidade." (FERNANDES, 1999, p.198).

Através da análise feita até o momento da perspectiva história das lutas camponesas, um elemento que merece ser levado em consideração no estudo da questão agrária diz respeito à prática das ocupações. Concordamos com Fernandes (2001) quando o autor desenvolve sua linha de argumentação defendendo a terra como um bem natural e não um produto ou mecanismo de lógica do capital e, dessa forma, precisa estar disponível, servindo a toda sociedade. Assim sendo, a ocupação pode ser compreendida como uma característica fundamental do movimento camponês, já que exerce pressão para a operacionalização da lei, não se constituindo mais como "letra morta"; promove a disseminação do sentido de pertencimento a uma classe social; pressiona no avanço da reforma agrária e demonstra a urgência de manifestação da sociedade e do Estado perante uma estrutura fundiária extremamente concentrada e desigual.

Entretanto, a ideologia dominante, justamente por estar diretamente ligada às classes dominantes, propagandeia através de uma mídia servil e parcial as ações e mobilizações não só do MST, mas de todos os movimentos sociais como sendo ―invasões". Não se trata tão somente de um jogo de palavras, pois neste viés também se faz presente uma questão importantíssima relacionada à intencionalidade da ideia que embasa cada termo e o que com isso se almeja. Sendo assim, o Código Penal em seu Título II, no tocante à usurpação no Capítulo III, artigo 161, parágrafo 1º, inciso II consta que incorre em crime de esbulho possessório quem ―invade, com violência a pessoa ou grave ameaça, ou mediante concurso de mais de duas pessoas, terreno ou edifício alheio, para o fim de esbulho possessório". Os discursos dominantes caracterizam então as mobilizações dos trabalhadores camponeses como esbulho possessório, contudo, como bem explica a advogada Suzana Angélica Paim Figueiredo:

> (...) ante a presença do estado de necessidade, patente nas manifestações daqueles que ocupam espaços desabitados, não se acham os tribunais autorizados a condenar pela prática de esbulho possessório pessoas nas condições dos que ocupam imóveis considerados áreas de propriedade improdutivas, cuja função social não se encontre atendida, sejam eles do particular ou do Estado (FIGUEREDO, 2000).

É por isso que a luta pela terra, que no interior de um movimento social como o MST, nunca é somente por um ―pedaço de chão", é uma luta árdua, com sofrimentos e expectativas. A ocupação e o acampamento podem ser compreendidos como espaços de recriação do campesinato, numa explicitação de como um movimento se organiza e se educa, conforme abordaremos de modo mais profundo no capítulo 05. Ao resistirem e manterem viva suas lutas populares, os camponeses reproduzem seu estilo de vida na garantia também de seus direitos sociais, criando escolas que futuramente podem ser reconhecidas pelo poder público local, como aconteceu, por exemplo, com a escola Zumbi dos Palmares, no assentamento Valmir Mota de Oliveira[4], no Paraná; após 10 anos de luta foi reconhecida oficialmente. De início, os Sem-Terra improvisaram com lona preta e em campos de aveia, já que as escolas da cidade não tinham vagas suficientes. Atualmente, essa instituição apresenta 240 educandos, 11 professores do Ensino Fundamental e Médio e 05 educadores de Educação Infantil.

[4] Informações disponíveis em: < http://www.mst.org.br/node/14605> Último acesso: Dez, 2013.

Dessa forma a luta, recriação, criação, expulsão e expropriação das populações camponesas articulam-se ao desenvolvimento da expansão da lógica capitalista, que no campo é desigual e contraditória, como nos explica Oliveira (1991):

> Portanto, o que podemos concluir desse processo de desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo, particularmente no campo, é que estamos diante da sujeição da renda da terra ao capital. O que significa dizer que o capital não expande de forma absoluta o trabalho assalariado, sua relação de trabalho típica, por todo canto e lugar, destruindo de forma total e absoluta o trabalho familiar camponês (OLIVEIRA, 1991, p. 20).

O capital não se territorializa de forma homogênea e absoluta, igualitariamente em todos os espaços e épocas. Fernandes (2001) confirma essa perspectiva ao apontar o caráter contraditório desse processo, pois concomitantemente à destruição do campesinato pelo capital, ele mesmo o reconstrói em outro lugar ou no mesmo, mas em outro tempo. Isso indica uma concepção que apreende os avanços na luta pela terra e demais direitos sociais a partir da expansão hegemônica do modo de produção dominante, que justamente, ao expandir-se, cria as condições para sua crítica, resistência e projetos societários alternativos. Oliveira (1991) desenvolve sua argumentação nos explicando que no processo de reprodução ampliada do capital também há a necessidade de reprodução das relações sociais de produção não-capitalistas e, para isso, o autor cita o exemplo do ―pasto tem que ser tombado", concluindo: ―Ora, o que esta relação revelou? Revelou que o próprio capital pode lançar mão de relações de trabalho e de produção não-capitalistas (parceria, familiar) para produzir o capital." (OLIVEIRA, 1991, p. 19).

Martins (1981) nos ensina que a tendência do capital é englobar tudo, progressivamente, aos setores da produção, na agricultura e na indústria e na cidade e no campo. A relação capitalista mostra-se aparentemente como uma relação igual entre as pessoas, produzindo, na realidade, resultados extremamente desiguais entre si. O trabalho que se materializa nas mercadorias que constituirão o lucro capitalista, é, na verdade, propriedade do capital.

> Um ponto, portanto, essencial para o entendimento do que é uma relação capitalista está no fato de que essa relação é uma relação de exploração baseada numa ilusão – a ilusão de que não há exploração alguma. Exatamente por isso é que os trabalhadores são livres no capitalismo: eles não precisam do chicote do senhor de escravos para se submeterem, para entregarem o seu trabalho ao patrão; para eles basta a ilusão de que a troca

> de salário por força de trabalho é uma troca de equivalentes, entre iguais, por isso justa e legítima. (MARTINS, 1981, p. 156)

Assim não é a pessoa ou o camponês que importa no capitalismo, mas a mercadoria, a sua força de trabalho enquanto mercadoria sendo capaz de criar mais mercadorias. Não são as pessoas, dessa forma, que se relacionam, mas sim as coisas, por meio da troca. Com isso, à medida que cresce a necessidade por alimentos, também cresce o valor da terra. Quando a terra se concentra ela não aumenta a capacidade produtiva do trabalhador ou a capacidade de extrair mais-valia do capitalista. Contudo, ela aumenta potencialmente a capacidade do proprietário em se apropriar da mais-valia social, pois estes proprietários são proprietários privados da terra (MARTINS, 1981).

Desse modo a propriedade da terra é também uma relação social. Não uma relação social exclusiva à relação do comprador e do vendedor da terra. É uma relação social em sentido da relação social no capitalismo, ou seja, enquanto expressão de processos envolvendo mediações, trocas, articulações, contradições, movimentos, transformação e conflitos (MARTINS, 1981). Portanto, não apenas relações não-capitalistas de produção podem ser dominadas pelo capital – no caso da produção familiar camponesa – como também as relações podem não parecer estarem diretamente ligadas ao processo do capital, embora – como já sabemos – elas de fato estão, no caso da propriedade capitalista da terra.

> Não podemos esquecer nunca que o modo capitalista de produção não se circunscreve à produção; ele é modo de produção e modo de circulação de mercadorias e de troca de mercadoria por dinheiro e de dinheiro por mercadoria. Isso justamente porque não é essencialmente um modo de produção de mercadorias, strictu sensu, mas sim um modo de produção de mais-valia. O produto final é a mercadoria que contém mais-valia; essa mais-valia precisa realizar-se e isso só é possível na circulação, quando finalmente o capitalista troca mercadoria concreta por dinheiro, o equivalente geral, que mede e representa o trabalho social. Só assim pode apartar o que corresponde ao pagamento do trabalho contido naquelas mercadorias, o pagamento do desgaste das máquinas, o pagamento das matérias-primas e das matérias auxiliares, das mais-valia que corresponde à exploração que o seu capital exerce sobre o trabalhador. Na produção a mais-valia é produzida e só na circulação ela se realiza. (MARTINS, 1981, p.171)

De acordo ainda com Martins (1981) a expansão do capitalismo no campo se baseia na sujeição da renda territorial ao capital. Através da compra da terra para a exploração ou venda, ou ainda, subordinando a produção camponesa, o capital de explicita interessado na

sujeição da renda da terra, condição sine qua non para sujeitar também o trabalho que se dá na terra. É este raciocínio que nos permite entender como a concentração ou a divisão da propriedade está basicamente determinada pela renda e uma renda subjugada pelo capital.

Quando, por exemplo, incentivam-se ações que transferem responsabilidades do Estado com relação à escola pública aos pais de alunos e a toda sociedade civil, o Estado se beneficia, pois "economiza" com recursos que poderiam ser gastos e com a contratação de mão de obra para tais serviços. No entanto, o capital se beneficia muito mais, pois além de tudo, consegue desenvolver uma inversão perante a opinião pública, fazendo-a acreditar que com a prestação de tais serviços e trabalho ela (a opinião pública e os trabalhadores em especial) está participando ativamente dos rumos educacionais, quando na realidade não se altera as estruturas de poder e controle sobre este mesmo campo de atuação.

Assim, da mesma forma como Oliveira (1991) utiliza o exemplo do "pasto que tem que ser tombado" para nos explicar como o capital se utiliza de relações sociais de produção não-capitalistas para se reproduzir, explicitando sua contradição, também essa dinâmica ocorre na área educativa. Para que a escola continue um *locus* de reprodução da ideologia capitalista, como assim intentam alguns setores, é necessário que se promovam ações em que a população, como um todo, participe na prestação de serviços com a prática de mutirões, por exemplo; porém, a contradição aqui se manifesta no aumento das chances dos pais de alunos da escola pública e da classe trabalhadora realmente perceberem a inversão a que estão submetidos e, pouco a pouco, politizarem-se nas questões deste âmbito, avançando para indagações e críticas às estruturas de controle e poder que se manifestam na escola. Isto, porém, não significa que não é válido o envolvimento da classe trabalhadora na escola pública, mas sim, que junto a esse envolvimento ocorra uma reflexão maior e mais democrática a respeito da sua estrutura hierarquizada e funcionamento.

O pensamento de Oliveira (1986 e 2001) é fundamental para entender a recriação do campesinato a partir da contradição do capitalismo que ao se reproduzir, reproduz também de forma ampliada suas contradições. Conceitualmente os camponeses tem sido caracterizados, usualmente, como nos lembra Shanin (2005) com base em: a) na propriedade familiar enquanto unidade básica da organização social e econômica; b) na agricultura enquanto principal fonte de sobrevivência; c) a vida comunitária e a cultura típica/específica das comunidades camponesas e d) na situação de opressão perante forças poderosas externas. Entretanto é válido destacar que: "O camponês deve ser compreendido, portanto, através da investigação das características do estabelecimento rural familiar camponês, tanto internas

quanto externas, isto é, suas especificidades reações e interações com o contexto social mais amplo" (SHANIN, 2005, p.05).

Oliveira (1986) aborda os principais caminhos traçados pelo pensamento teórico a respeito do campesinato. Por um lado tem-se um entendimento que o camponês e seu estilo de vida seria destruído, em um processo de diferenciação interna oriundas das contradições da sua inserção no mercado capitalista. O camponês precisaria produzir para o mercado e fica, desse modo, sujeito às crises desse processo, tendo então: os camponeses ricos e os camponeses pobres que se tornariam trabalhadores assalariados, portanto, "proletarizar-se-iam", num processo de "farmerização" do campesinato, tornando-se "farmers" do tipo americano do norte.

Ainda de acordo com Oliveira (1986) outro caminho seria dado pela modernização do latifúndio. Há a introdução de máquinas e insumos permitindo esses latifúndios transformarem-se em "empresas rurais capitalistas" e os latifundiários se transmutariam em "capitalistas do campo". Para os autores que assim compreendem essa dinâmica os camponeses ricos estariam unificados em seus interesses com os grandes capitalistas, os latifundiários e os camponeses pobres seriam trabalhadores assalariados, sendo que:

> Dessa maneira, o modo capitalista de produção implantar-se-ia de forma plena na agricultura, tal qual se implantou na indústria. Há autores que chamam esse processo de modernização do latifúndio de "modernização conservadora", pois não se altera profundamente a estrutura social existente. Outros autores falam de "junkerização", ou seja, processo de transição semelhante ao que ocorreu com os junkers prussianos no século passado [...] Para o conjunto de autores que seguem essa corrente de interpretação das transformações no campo, a persistência de relações não-capitalistas de produção é entendida como resíduos em vias de extinção, formas que o capitalismo adquiriu para adequar-se à extinção no plano econômico, e, portanto esta (extinção) faz parte do avanço qualitativo do desenvolvimento das forças produtivas, não cabendo, pois, entendê-los como classes sociais de dentro do capitalismo, e sim como classes sociais fora desse modo de produzir. (OLIVEIRA, 1986, p. 08)

Deste modo, podemos compreender o surgimento da tese a respeito da sujeição formal do trabalho ao capital em contraposição às teses da sujeição real do trabalho ao capital, ainda na análise de Oliveira (1986). Há outros autores, porém, que entendem que o capital cria e recria relações não-capitalistas de produção. Isso significa entender o campesinato e o latifúndio dentro do capitalismo e não separado deste.

> O campesinato deve, pois, ser entendido como classe social que ele é. Deve ser estudado como um trabalhador criado pela expansão capitalista, um trabalhador que quer entrar na terra. O camponês deve ser visto como um

> trabalhador que, mesmo expulso da terra, com frequência a ela retorna, ainda que para isso tenha que (e) migrar. Dessa forma, ele retorna à terra mesmo que distante de sua região de origem. É por isso que boa parte do campesinato sob o capitalismo é uma história de (e) migrações. (OLIVEIRA, 1986, p. 11)

Assim sendo, é preciso entender nessa linha de argumentação e raciocínio que a terra passa no capitalismo por um processo de renda capitalizada. Estamos em frente ao processo de sujeição da renda da terra ao capital, já que, dessa forma, o capital pode subordinar a produção camponesa, especular com a terra e sujeitar o trabalho que lá se desenvolve. Essa sujeição acontece sem, necessariamente, o trabalhador seja expulso da terra ou a expropriação de seus meios de trabalho. Não há, com isso, uma sujeição formal do trabalho ao capital, pois este processo na agricultura não ocorreu de modo homogêneo e com as especificidades que se manifestaram na indústria. Por isso, presenciamos a sujeição da renda da terra ao capital, através da ~~"c~~ompra e venda da terra, quer pela subordinação da produção camponesa" (OLIVEIRA, 1986, p. 13).

Martins (1981) é claro ao nos citar como exemplo o lavrador que permanece com dívidas junto ao banco. Embora esse lavrador seja o proprietário nominal da terra, o fato de pagar os juros ao banco e disso depender toda sua produção e a própria posse da terra, faz com que o banco não se aproprie formalmente da terra, mas sim da sua renda, portanto, renda capitalizada da terra.

> Na medida em que o produtor preserva a propriedade da terra e nela trabalha sem o recurso do trabalho assalariado, utilizando unicamente o seu trabalho e o da sua família, ao mesmo tempo que cresce a sua dependência em relação ao capital, o que temos não é a sujeição formal do trabalho ao capital. O que essa relação nos indica é outra coisa, bem distinta: estamos diante da sujeição da renda da terra ao capital. (MARTINS, 1981, p. 175)

Para esse processo ser devidamente compreendido, faz-se necessário a compreensão da categoria de renda da terra. Trata-se de um lucro suplementar permanente, sendo produto do trabalho excedente, portanto, uma fração da mais-valia. A renda da terra é uma "~~s~~obra" acima do lucro, acima do valor das mercadorias. Assim "~~a~~ renda da terra sob o modo capitalista de produção é, resultando da concorrência, renda diferencial; e é, resultando do monopólio, renda absoluta" (OLIVEIRA, 1986, p. 74). Na realidade é difícil distinguir os tipos de renda da terra, porém é possível identificar suas essências.

A renda diferencial é resultado do aspecto capitalista da produção e não da propriedade privada do solo. É sempre importante lembrar que no modo de produção

capitalista o preço da produção envolve o custo e o lucro médio do solo que irá servir como regulador do mercado. A renda diferencial é resultado da diferença entre o preço individual de produção do capital particular que se apropria de uma força natural que é monopolizada e o preço da produção que é empregado no âmbito da atividade considerada. A renda diferencial tem como origem três causas: duas delas independem do capital (renda diferencial I) que envolve tanto a fertilidade natural do solo e a localização das terras (essas duas causas podem, em alguns casos, atuar em direção opostas). Já a terceira causa constitui a renda diferencial II e resulta de investimentos de capital no solo com o objetivo de melhorar a sua produtividade. Importante observar que a ―a renda diferencial resulta do caráter capitalista da produção, ou seja, ela continuaria a existir se o solo fosse nacionalizado. Ela apenas não se reverteria para os seus proprietários e sim para o conjunto da coletividade" (OLIVEIRA, 1986, p. 75).

Já a renda absoluta é derivada da posse privada do solo e as posições opostas entre os interesses da coletividade e do proprietário fundiário, portanto, é resultado do monopólio de uma classe sobre a propriedade da terra e que cobra de todo conjunto da sociedade um tributo para produzir nela. A renda absoluta pode ser analisada na elevação dos preços dos alimentos[5] acima do preço de produção desses gêneros e com isso os proprietários conseguem um lucro extraordinário, lucro esse que não é trabalho excedente mas uma parte da massa de mais-valia global dos trabalhadores de toda sociedade e, dessa forma, constitui-se em ―Um verdadeiro tributo que a sociedade inteira paga aos proprietários da terra" (OLIVEIRA, 1986, p. 75).

Existe, ainda, a renda de monopólio que é obtida a partir do preço de mercado de uma mercadoria produzida em uma parte da Terra que possui características especiais como o vinho do porto ou o queijo suíço, por exemplo. O excedente formado pelo preço do monopólio e o valor do produto, constituem um lucro suplementar, isto é: a renda de monopólio. Assim, essas formas de renda capitalista da terra são concedidas ao proprietário de terra quando ele a utiliza ou a vende e isso ―Isso porque, no modo capitalista de produção, o solo, a terra, embora não tenha valor, tem um preço. E a compra de uma porção do globo terrestre dá ao proprietário o direito de cobrar da sociedade em geral a renda da terra que ela pode vir a dar. Ou seja, o proprietário, ao comprar a terra, compra renda capitalizada da terra" (OLIVEIRA, 1986, p. 76).

[5] Prezado leitor/a, lembra-se na história recente da polêmica que o preço de mercado dos tomates provocou? Pois é... Neste, assim como em outros casos, assistimos aos desmandos dos proprietários de terras a partir da renda absoluta. A CONAB – Companhia Nacional de Abastecimento de Alimentos que é o órgão que deveria regular a oferta de alimentos no mercado não dispõe dos mesmos incentivos que as commodities do agronegócio e com isso o fornecimento de alimentos fica à deriva e à revelia das classes dominantes do campo brasileiro em suas atividades de monopólio e na barbárie social que provocam.

Stedile (2012), por sua vez, também apresenta importantes reflexões sobre a teoria da renda da terra. O autor nos explica que no caso da indústria e comércio há a formação de uma taxa média de lucro em cada ramo de atividade. Cada capitalista, dessa forma, concorria entre si no intuito de obter a maior produtividade e a taxa de lucro mais alta, sendo que esse processo gerava uma concentração permanente em um mesmo ramo da produção por parte do capital. Na agricultura, entretanto, Marx – de acordo com Stedile (2012) – percebeu que a taxa média de lucro não ocorria a partir de cada produto agrícola, mas sim a partir da utilização de todas as terras no âmbito da produção dos produtos agrícolas inseridos no mercado. Essa especificidade no tocante à agricultura recebeu de Marx o nome de teoria geral da renda da terra.

Na agricultura todos os produtores necessitam da terra, que é um bem da natureza. A taxa média de lucro seria formada, na agricultura, independentemente do tipo do produto ou do tamanho da área utilizada. Assim: "Essa taxa média de lucro será determinada por todos os produtores, sejam aqueles que obtêm elevadas taxas com produtos mais lucrativos, seja aqueles que atuam nas piores terras, distantes do mercado e com produtos menos rentáveis. Todos eles terão garantida uma taxa média de lucro" (STEDILE, 2012, p. 670).

Mesmo nas piores terras e nas mais distantes, os produtores obtém um lucro, caso contrário, teríamos uma baixa diversidade de produtos na agricultura. Assim, como a taxa média de lucro é composta pela média de todos os produtores de todos os ramos, em cada momento em que há o aumento expressivo de um produto agrícola, há também um aumento da taxa média, aumentando, deste modo, o lucro de todos os produtores agrícolas (STEDILE, 2012). Todavia, há um limite na produção agrícola a partir da lógica capitalista: a própria terra enquanto espaço físico limitado.

O desenvolvimento do modo de produção capitalista introduziu na sociedade a propriedade privada da terra e, assim, os Estados, permitiram o direito da propriedade privada perante um bem da natureza. Apesar da terra não ter valor, pois não é fruto do trabalho humano ela, com isso, passou a ter um preço, um preço a ser pago pelas classes que tiverem capital para investirem nela. Com efeito:

> A teoria da renda da terra procura explicar que os capitalistas, ao investirem seus capitais na compra e manutenção da propriedade da terra, depois cobram de toda a sociedade uma espécie de taxa de retorno desse capital, embutindo nos preços agrícolas uma renda extra, acima do lucro médio, pelo simples fato de serem proprietários privados daquela terra. Então, poderíamos dizer que a renda da terra é um valor acima do lucro médio que todos os produtores capitalistas auferem e que é inserido no valor das

> mercadorias agrícolas vendidas, mas que se destina apenas aos que são proprietários da terra. Essa renda da terra é resultante apenas do fato de existir a propriedade privada da terra. Por isso, Marx chamou a esse tipo de renda auferida pelos proprietários capitalistas da terra de renda da terra absoluta – porque se refere a um "direito" privado, adquirido de forma absoluta, que ninguém contesta em função do regime político existente no capitalismo – o qual determina a propriedade privada dos meios de produção e, no caso, também de um bem da natureza. (STEDILE, 2012, p.671)

A propriedade privada da terra aufere, portanto, uma renda absoluta. Porém, alguns capitalistas no campo ainda conseguem obter um lucro extraordinário, além da taxa média de lucro da maior parte dos fazendeiros. Esta taxa de lucro extraordinário, Marx denominou de renda da terra diferencial. A primeira razão que justifica essa renda da terra diferencial ou extraordinária diz respeito ao fato de que alguns fazendeiros dispõem de terras mais férteis, necessitando de poucas adubações, correções etc. conseguindo um melhor desempenho da produtividade agrícola. Outro motivo que permite compreender a existência dessa renda da terra extraordinária – diferencial – é a localização geográfica particular de tais terras, podendo estarem situadas mais próximas do mercado consumidor. Tais condições formam a renda da terra diferencial I (STEDILE, 2012).

Na realidade há também alguns capitalistas que conseguem obter um lucro extraordinário por outro motivo: a administração do capital constante investido em máquinas ou benfeitorias que permitissem ampliar o desempenho da produção.

> Por exemplo, dois fazendeiros possuem mil hectares de terra cada um, produzem soja e têm a mesma produtividade física: 45 sacos de soja por hectare. Porém um deles, em vez de ter dez tratores pequenos, e portanto dez tratoristas, investiu em cinco tratores maiores, que conseguem cultivar os mesmos mil hectares, com apenas cinco tratoristas. Com isso, esse fazendeiro terá uma produtividade do trabalho, de seus empregados, maior do que o fazendeiro vizinho. A esse segundo tipo de renda diferencial Marx chamou renda da terra diferencial II. (STEDILE, 2012, p. 673)

Toda esta dinâmica, contudo, não fez com que desaparecesse o campesinato, apesar de algumas interpretações neste sentido. A discussão da renda da terra é imprescindível de ser feita para compreendermos de modo mais radical – em sentido marxiano – a existência de camponeses na contemporaneidade e sua subordinação e, além disso, percebermos a relação direta entre o agronegócio e o modo de produção capitalista, explicitando, com isso, a incorrigibilidade deste modelo de desenvolvimento agrário e a insustentabilidade do capitalismo.

Há neste movimento uma mudança do discurso hegemônico que passa ao invés de utilizar o conceito de camponês, o de agricultor familiar implicando numa mudança ideológica e, também, política. Quando o camponês passa a ser encarado pela lógica da agricultura familiar abandona-se, pouco a pouco, a sua história, a sua resistência e estes sujeitos passam a ser vistos como fruto de uma lógica ―natural" do capitalismo. Obviamente interessa ao agronegócio a ideia de agricultor familiar mais do que a de camponês. A ideia da agricultura familiar escamoteia e esconde as contradições e desigualdades do agronegócio que utiliza deste ―moderno" conceito para iludir a tudo e a todos como se fossem parte importante da lógica da agricultura capitalista.

Exemplo disso é o fato de que na Campanha de 2001 a 2005 o slogan da ABAG fora: ―Agronegócio: sua vida depende dele". Já em 2006 o novo slogan foi: ―Agronegócio todos fazem parte", explicitando a ideia de que o agronegócio também abarca a participação de pequenos produtores e não se restringe apenas aos latifúndios. Em 2009 o slogan afirmava: ―Agronegócio: você também faz parte dele" e houve uma série de campanhas publicitárias para retirar um pouco do foco o termo ―negócio" surgindo expressões como AgroTrabalho, AgroSaúde, AgroVida, AgroEnergia etc. servindo, dessa forma, para demonstrar como o agronegócio está presente no dia-a-dia. No ano de 2011 a ABAG lança mais uma campanha publicitária com o título ―Sou Agro" com o termo AgroCidadão, envolvendo vários artísticas na defesa de que todos dependemos e fazemos parte do agronegócio (LAMOSA e LOUREIRO, 2014).

Figura 2: Campanhas da ABAG. Org. do autor.

Assim sendo, é importante se atentar para as diferenças políticas, teóricas e metodológicas presentes na análise dos conceitos. Shanin (2005) argumenta que os camponeses se diferenciam de sociedade para sociedade e mesmo dentro de uma mesma sociedade, explicitando um problema de características gerais e específicas. O campesinato se relaciona com não camponeses, contudo ele é um processo e se relaciona a uma história social mais ampla como desenvolvemos a análise até aqui. O conceito de camponês é seletivo, desse modo, e podemos nos valer dele para entender seu movimento e interação com outras dimensões sociais. É preciso se atentar para o fato de que:

> Em última instância, os conceitos devem servir não a "uma questão de reconciliação dialética de conceitos", mas à "compreensão das relações reais". Devemos acrescentar, aqui, o compromisso, dentro da tradição socialista, de definir as dimensões da opressão do homem pelo homem e os caminhos da luta para combate-las. Excetuando sua mistificação e sua utilização ideológica, o conceito de campesinato cumpriu, muitas vezes, todos esses serviços. Esta capacidade ainda não se esgotou. (SHANIN, 2005, p.19)

Em sentido próximo ao alerta de Shanin (2005) está Carvalho (2012) entendendo que apesar de todas as perseguições políticas, sociais e ideológicas que os camponeses têm sofrido, como explicitamos neste item, eles ainda tem conseguido resistir e se recriar. No contexto de contradições com o capital a luta social do campesinato contra a burguesia têm reafirmado seu comportamento político de constituição enquanto classe social. Não é possível entender essas lutas na tentativa de uma conciliação com o capital, ainda que, do ponto de vista conjuntural, tal conciliação possa ser vantajosa para uma parcela de camponeses.

Para Carvalho (2012) quando o campesinato resiste às inúmeras tentativas de sua desagregação, ele se afirma como um modo de viver e produzir. Contudo, quando ele não apenas resiste, mas também defende sua autonomia e nega a produção capitalista enquanto ~~–p~~ráxis social dominante" ele se alia ao proletariado no combate à burguesia e instaura também – fortalecendo – a contradição de classe campesinato e burguesia e – em nossa compreensão – da classe trabalhadora e o capital, sendo este um desafio a ser enfrentado e que pode contar com a mediação e contribuição da educação **do** campo.

Carvalho (2011) já entendia que a superação da subordinação camponesa pelo capital torna incompatível qualquer nível de conciliação entre o campesinato e o capital. É por isso que a sociabilidade camponesa é contrária ao individualismo, pois a solidariedade e a participação social são elementos fundantes desta socialização cultural do camponês. Os traços individualistas em uma parcela do campesinato contemporâneo mostra a adoção de valores burgueses no seu processo produtivo, aliás, valores esses que: ~~–i~~ntrojeta a ideia-força burguesa da maximização do lucro, do imediatismo, da exploração de seus semelhantes e da natureza" (CARVALHO, 2013, p.06).

É preciso entender que os capitalistas do agronegócio e seus intelectuais intentam constantemente sob vários motivos e estratégias negligenciar ou simplificar a autonomia relativa dos camponeses enquanto sujeitos sociais. Esta coação também se justifica no sentido em não permitir que outra lógica de produção possa se mostrar superior à dominante. Assim, também se justifica as políticas públicas inadequadas que favorecem pouco à autonomia camponesa frente ao capital. (CARVALHO, 2013).

O campesinato é, dessa forma, uma classe em construção, historicamente relacionada à luta contra a opressão. Com a discussão que desenvolvemos até aqui e com o debate que se segue reafirmamos o compromisso e o desafio político/teórico da educação do campo em defender a territorialidade camponesa, a partir da garantia do acesso aos saberes populares

territoriais e os saberes sistematizados pela humanidade, numa postura revolucionária e teleologicamente orientada, para que as lutas camponesas possam se enriquecer e se fortalecerem contra as territorialidades do agronegócio e do capital. Com isso, concordamos com Oliveira quando afirma: "No fundamental, as soluções para os problemas da agricultura estão inscritas na necessidade de superação desse modo de produção" (OLIVEIRA, 1986, p. 83). Se não percebermos a contradição, os conflitos, o movimento e a transformação do capital enquanto matriz dominante no campo e na cidade não resolveremos numa perspectiva revolucionária a questão agrária no caso brasileiro, pois como Martins (1981) argumenta, uma reforma agrária de caráter distributivista não iria entrar em choque direto com o capital, pois é preciso que uma reforma agrária de tipo radical – em sentido marxiano – atinja a produção social e a apropriação privada da riqueza, em face da renda capitalizada da terra como explicamos anteriormente.

Por tudo isso que defendemos na educação do campo a diferenciação histórica e política dos conceitos de "agricultura familiar" (muito mais próximo aos interesses da burguesia e do grande capital) e de "campesinato". Nos posicionamos a favor da luta dos camponeses pela Educação do Campo e entendemos o desafio de articular suas lutas no âmbito de uma contradição primária maior entre capital e trabalho, ou seja, no âmbito da luta de classes, intentando a superação do agronegócio e do capital enquanto sistema sociometabólico de comando hierárquico do trabalho como Mészáros nos esclarece. Toda essa dinâmica, contudo, acentua-se no debate da questão agrária na atualidade, pois outros processos e relações - em especial, com a interferência do capital financeiro e da estrangeirização do espaço agrário - promovem novas interações com a escola no campo e suas populações, como veremos no próximo item a respeito das desigualdades estruturais do agronegócio.

1.3 - Atualidade da Questão Agrária: As contradições do Agronegócio

Como continuidade de nosso debate, precisamos entender o porquê da pertinência do conceito de classe social na atualidade, no tocante ao campesinato e às elites dominantes. Apesar de na área educacional, por exemplo, estar vigente um discurso tanto teórico quando

governamental que diz respeito aos vários grupos que conformam a diversidade da população urbana e rural, aproximamo-nos da rica e lúcida argumentação contida em Petras (1996), quando o autor defende a perspectiva mais ampla do ponto de vista dos conflitos entre as classes sociais:

> Os pós-marxistas atacam a noção marxista de análise de classe a partir de várias perspectivas. Por um lado, eles declaram que ela obscurece as identidades culturais de igual ou maior importância (gênero, etnia). **Eles acusam os analistas de classe de "reducionistas econômicos**" e de fracassar ao explicar as diferenças de gênero e de etnia no interior das classes. Eles, então, argumentam que estas "diferenças" definem a natureza da política contemporânea. **A segunda linha de ataque sobre a análise de classe parte da visão de que classe é uma construção meramente intelectual** – é essencialmente um fenômeno subjetivo que é culturalmente determinado. Consequentemente, não há "interesse objetivo de classe" que divide a sociedade, pois os "interesses" são puramente subjetivos e cada cultura define preferências individuais. **A terceira linha de ataque argumenta que grandes transformações na economia e na sociedade eliminaram as velhas distinções de classes**. Na sociedade pós-industrial, argumentam alguns pós-marxistas, a fonte de poder está nos novos sistemas de informação, nas novas tecnologias e naqueles que os administram e controlam. (PETRAS, 1996, p. 04, grifo nosso.)

A síntese elaborada por Petras (1996) é atual e demonstra a intencionalidade política/intelectual desses discursos que defendem o fim das classes sociais. Ora, nada mais inaceitável em um período histórico em que as classes dominantes operam massivamente na criação de mecanismos que garantam o monopólio de classe sobre a posse da terra e todos os seus recursos naturais. O agronegócio vem sendo amplamente territorializado no mundo inteiro, como lógica de espacialização e dominação do capital. Os aparelhos de disseminação ideológica cada vez mais apostam e divulgam a imagem do campo como lugar da produção, de modo a criar no subconsciente coletivo da opinião pública a aceitação da sua dependência ao mercado internacional e ao uso descontrolado de substâncias químicas, cientificamente comprovadas como maléficas à saúde humana.

As políticas compensatórias, os financiamentos do ensino superior privado, a proliferação como uma peste de institutos técnicos profissionalizantes ligados aos grupos privados dos latifundiários, as recentes "facilidades" ao crédito, etc.; além de uma ampla gama de notícias, festivais, rodeios, shows, músicas, propagandas e filmes que a todo o momento, em nossa realidade "on-line", bombardeiam indiscriminadamente uma verdadeira e concreta visão de mundo a partir dos interesses das classes dominantes. Esta dinâmica fragmenta a percepção de classe trabalhadora, e é justamente no plano acadêmico de pesquisa

que esse conceito merece destaque e precisa retornar cada vez mais forte na pauta de nossas preocupações.

Petras (1996) avança:

> **Os marxistas nunca negaram a importância das divisões de gênero, de raça e de etnia no interior das classes**. O que eles têm enfatizado, entretanto, é o sistema social mais amplo que gera estas diferenças e a necessidade de reunir as forças de classes para eliminar todas essas desigualdades, em todos os pontos: trabalho, vizinhança, família. A maioria dos marxistas se opõe à ideia de que desigualdades de gênero e raça possam e devam ser analisadas e solucionadas fora do quadro de referência de classe: que a latifundiária, com empregados e riqueza, tem uma ―identidade" essencial com as camponesas que estão empregadas com salários de fome [...] **É óbvio que existem grandes mudanças na estrutura de classe, mas não na direção que os pós-marxistas apontam. As principais mudanças têm reforçado as diferenças e exploração de classe,** mesmo quando a natureza e as condições das classes exploradas e exploradoras tenham se alterado. (PETRAS, 1996, p. 05, grifo nosso.)

Petras (1996) contribui para a compreensão do fato de que somente uma perspectiva de classe entre explorados e exploradores permite abandonar uma visão ingênua das desigualdades sociais, e avança, deste modo, para o debate sobre a estrutura que organiza as sociedades. A globalização enquanto perversidade, como discutida por Santos (2011), acarreta seriamente em um desenvolvimento do modo de produção capitalista com fortes repercussões na vida dos educandos, seja através das marcas que carregam nas mãos e nas faces, mas principalmente no longo processo de exploração a que foram submetidos, implicando em um forte determinismo sobre a realidade como um todo, que se refletem em falas como: *"O jeito é esse mesmo, fazer o quê?"*.

> A economia nacional oculta o estranhamento na essência do trabalho porque não considera a relação imediata entre o trabalhador (o trabalho) e a produção. Sem dúvida. O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador. (MARX, 2004. p. 82)

A atualidade do raciocínio contido no trecho de Marx (2004) permite chamar a atenção para o fato da ―máscara" criada pelas classes dominantes ligadas ao agronegócio, em

suas empreitadas de expansão e subjugação. Vários mitos são criados na busca por ~~"a~~bafar" e desmoralizar as lutas populares em seu processo criativo como, por exemplo, o mito de que é impossível produzir alimentos em larga escala sem o auxílio de transgênicos e agrotóxicos. Diversas populações camponesas, no entanto, vêm demonstrando a sabedoria secular popular de desenvolver técnicas de produção agroecológicas que buscam romper com a subordinação da agricultura ao capital financeiro internacional e promover a soberania alimentar, como uma das bandeiras de luta dos movimentos ligados à Via Campesina.

Como exemplo de práticas criativas e alternativas da classe trabalhadora camponesa, podemos lembrar as sementes crioulas. A ação científica de melhoramento genético de sementes, tanto de empresas públicas quanto de empresas privadas, intenta uma criação que consiga produzir em abundância diversos gêneros de cultivo. No entanto, para se chegar a esse patamar utiliza-se de uma artificialização do contexto em que se irá produzir, com correção dos solos, altas taxas de uso de implementação química, etc. O resultado é que em decorrência desse processo, as plantações tornam-se alvo de pragas mais resistentes e, dessa forma, novas dosagens de agrotóxicos serão necessárias, de modo cada vez mais intenso. Com as sementes crioulas isso não acontece, já que os saberes populares dos camponeses são passados de geração em geração, tanto no tocante ao cultivo quanto no que diz respeito à produção familiar dessas sementes e seu armazenamento, contribuindo para uma agricultura mais saudável. Graças a essa dinâmica de modelos opostos de produção, as principais críticas às sementes transgênicas partem de pesquisas e movimentos sociais organizados já que, em geral, as políticas de distribuição não reconhecem o valor das sementes crioulas para a conservação das comunidades produtivas camponesas em seu processo de autonomia.

É preciso lembrar que povos pré-históricos se alimentavam com mais de 1.500 espécies de plantas. Há 150 anos, a humanidade passou a se alimentar com produtos de 3.000 espécies vegetais e, hoje, apenas 15 espécies correspondem a 90% dos alimentos vegetais, a saber: milho, trigo, soja e arroz, respondendo a 70% do consumo e produção. As consequências da ~~"re~~volução verde" e do atual ~~"d~~esenvolvimento sustentável" já apontam suas consequências e perversidades nos últimos 30 anos: aumento de 75% das emissões de carbono; desperdício de 1,3 bilhões de toneladas de alimentos; mais de 1 bilhão de pessoas desnutridas e mais de 1 bilhão de obesos e uso de 70% da água consumida pela agricultura (MACHADO e MACHADO FILHO, 2014).

Assim sendo, enquanto educadores e pesquisadores nesta área, não podemos nos fechar em uma postura hermética às variáveis que perpassam suas condições de vida. Nem mesmo é possível acreditar que o conceito de luta de classes desapareceu ou não condiz mais

com a atual realidade. É justamente no atual período, em que o modo de produção capitalista se encontra em uma de suas crises cíclicas, que devemos fortalecer nossas pesquisas e ações engajadas com a luta dos trabalhadores, já que: "Não é surpreendente que na concepção marxista a efetiva transcendência da *auto alienação do trabalho* seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional" (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

Mészáros segue a mesma linha de raciocínio de seu mestre Lukács (1974) ao esclarecer que:

> **É o ponto de vista da totalidade e não a predominância das causas econômicas na explicação da história que distingue de forma decisiva o marxismo da ciência burguesa. A categoria da totalidade, a dominação do todo sobre as partes, que é determinante e se exerce em todos domínios, constituem a essência do método que Marx tomou de Hegel e que transformou de maneira original para dele fazer o fundamento de uma ciência inteiramente nova**. A separação capitalista entre produtor e o processo de conjunto da produção, a parcelarização do processo do trabalho em partes que deixam de lado o caráter humano do trabalhador, a atomização da sociedade em indivíduos que vão produzindo sempre sem plano e sem acordo, etc., tudo isso devia necessariamente exercer também uma profunda influência no pensamento, na ciência e na filosofia do capitalismo. **E o que há de fundamentalmente revolucionário na ciência proletária não é apenas o fato de opor à sociedade burguesa conteúdos revolucionários, mas sim, em primeiro lugar, a essência revolucionária do próprio método. O reino da categoria da totalidade é o portador do princípio revolucionário da ciência**. (LUKACS, 1974, p. 41, grifo nosso.)

O "método" marxista de análise parte da concepção de totalidade, não fragmentando de maneira irracional e ilógica os fatos sociais, não isolando-os de maneira precipitada e despreocupada a fim de contribuir para uma especialização técnica administrativa das Ciências Humanas. O MST não luta somente pelo acesso à terra, mas também rumo a um projeto societário socialista para o Brasil. Assim:

> **A vocação de uma classe para dominação significa que é possível organizar o conjunto da sociedade em conformidade com os seus interesses de classe a partir desses interesses, a partir da sua consciência de classe.** E a questão decisiva, em última análise, de toda luta de classes é: que classe dispõe, no momento preciso, de tal capacidade e de tal consciência de classe? Isso não elimina o papel da violência na história, nem garante que os interesses de classe chamados a dominar e que são portadores dos interesses do desenvolvimento social tenham a sua vitória assegurada. Pelo contrário, em primeiro lugar, muito frequentemente as próprias condições da afirmação dos interesses de determinada classe são geradas por meio da mais brutal violência (por exemplo, a acumulação primitiva do capital); em segundo lugar, é precisamente nas questões de violência, nas situações em que as classes se defrontam numa luta de vida ou morte, que **os**

> **problemas da consciência de classe constituem os momentos finalmente decisivos**. (LUKÁCS, 1974, p. 66, grifo nosso.)

Ora, no caso em análise nesta tese, a questão agrária brasileira é justamente uma questão, pois até os dias de hoje não fora respondida, resolvida. E por que isso ocorre? Pois se trata de uma questão que envolve sérias e acentuadas lutas de classes históricas neste país e envolve a lógica do capital. Assim, ~~"re~~solver" a ~~"q~~uestão agrária" só é efetivamente possível superando o trabalho abstrato, superando o capital e o capitalismo. Podemos perceber, desde o período colonial pelas capitanias hereditárias e a doação de sesmarias pela Coroa, a concentração da propriedade da terra. Inclusive atribui-se ao caso brasileiro a existência de uma das maiores propriedades de terra do mundo, uma área de cerca de 300 mil km2 de extensão, o que equivale a três vezes a extensão de Portugal, de acordo com Garcia (2012).

> Desde as lutas de resistência dos indígenas nativos contra o cativeiro da terra, a exploração, a espoliação (desde o século XVI), as lutas messiânicas (final do século XIX e começo do século XX), ao cangaço (século XX); das Ligas Camponesas, que se envolveram numa luta de resistência à expropriação e ao assalariamento forçado (nos anos de 1945 a 1960), com a participação do Partido Comunista Brasileiro (PCB), de setores progressistas da Igreja Católica (CEBs, CPT, já nos anos 1975), ao MST (a partir de 1980), a luta nunca sessou, em nenhum momento. (THOMAZ JUNIOR, 2010, p. 02)

O trecho de Thomaz Junior (2010) nos aponta o delineamento da questão de luta pela terra como caráter e processo histórico no caso brasileiro, instigando problematizações que explicitem e considerem a luta de classes, com o intuito de elucidar sua expressão na dinâmica territorial no tecido social do trabalho. Sendo assim, faz-se necessário atentar para o fato de que o capital e seu desenvolvimento expansivo demonstra especificidades claras pela sua territorialização no campo. Sua forma de organização submete à sua coordenação toda relação de produção que não se subordine à sua lógica de concentração fundiária e de renda, maximizados no período atual pelo agrohidronegócio (termo cunhado por Thomaz Junior (2011), como expressão da ganância do agronegócio por terras planas, férteis, que contem com o aparato logístico de transporte adequado e que contem com disponibilidade hídrica), e à vinculação crescente do campo à indústria e ao capital financeiro excludente.

De outro lado, temos milhares de trabalhadores/as que lutam pela terra, pela educação, por condições de vida digna, que resistem a esse processo perverso e altamente

nocivo do capital. Nesse aspecto, a luta de classes aparece como elemento central a ser investigado em função da disputa territorial empreendida no campo. Como nos lembra Mészáros (2002), o sistema do capital se configura em um sistema sociometabólico, que subverte os valores de uso em valores de troca, sendo que as "mediações de primeira ordem" do homem com a natureza, por meio do trabalho, sofrem da sobreposição da acumulação e reprodução do capital – com suas "mediações de segunda ordem" (daí a necessidade de o capital se expandir, ou seja, para continuar subvertendo e se territorializando).

Como já nos alerta:

> **Só a consciência do proletariado pode mostrar como sair da crise do capitalismo. Enquanto esta consciência não está presente, a crise é permanente, regressa ao seu ponto de partida, repete a situação, até que, por fim, depois de infinitos sofrimentos e de terríveis rodeios, a lição dos fatos da história completa o processo de consciência do proletariado e repõe nas suas mãos a direção da história.** Neste momento, o proletariado não tem por onde escolher. Como diz Marx, o proletariado tem que se tornar uma classe não só "face ao capital" mas também "para si próprio"; isto é, tem que elevar a necessidade econômica da sua luta de classe ao nível de uma vontade consciente, de uma consciência de classe atuante. Os próprios pacifistas e os humanitaristas da luta de classe que, voluntária ou involuntariamente, trabalham para entravar este processo já de si longo, tão doloroso e sujeito a tantas crises, ficariam horrorizados se compreendessem quantos sofrimentos impõem ao proletariado ao prolongarem esse ensinamento da experiência, pois o proletariado não pode fugir à sua vocação. **O único problema está apenas em saber quanto terá ainda que sofrer antes de aceder à maturidade ideológica, ao conhecimento correto da sua situação de classe, à consciência de classe**. (LUKÁCS, 1974, p. 91, grifo nosso.)

O desafio está colocado historicamente; resta-nos agir conscientemente: juntos, organizados e dispostos a caminhar pela ampliação da força da classe trabalhadora, como estratégia de combate às classes dominantes, que efetuam seus interesses e ambições sem grandes dificuldades e amparadas pela conivência desenfreada, em muitos casos, do Estado, preocupando-se meramente em minimizar constantemente a "pobreza extrema" como forma de atenuar a revolta e as lutas de classe, não se comprometendo, portanto, na geração efetiva e concreta de iguais oportunidades a todos. Já dizia a música "Alagados", da banda Paralamas do Sucesso: *"A cidade que tem braços abertos num cartão postal, com os punhos fechados na vida real, lhe nega oportunidades e mostra a face dura do mal"*.

O lema do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - MST: "ocupar, resistir e produzir", é emblemático, pois remete à organização interna dos assentamentos e

acampamentos, discutido no 2º Congresso Nacional de 1990, ganha novos contornos e amplia-se rumo a um projeto de sociedade além do capital. Além de ocupar a propriedade rural, resistir à pressão e violência das classes dominantes e elites agrárias através do sistema de coerção e produzir alimentos sem uso de agrotóxicos e elevado grau de mecanização da lavoura, o lema possibilita-nos, a partir de toda discussão aqui proposta, refletir em: *ocupar* novos espaços de luta (em especial os espaços urbanos), *resistir* à massificação desgraçadamente propagandeada pela ideologia ligada a grupos privados, que exercem hegemonia no poder dentro da sociedade política e *produzir*, no sentido de união coletiva que extrapola somente a classe trabalhadora camponesa, para ~~"d~~ar a mão" aos trabalhadores urbanos com ambições plausíveis e urgentes à consciência de classe para a ação efetivada conscientemente, como o quadro ~~"A~~ Dança", de Matisse nos permite debater e imaginar.

A tarefa realmente continua, pois a luta não terminou e no capitalismo as conquistas não se fazem materializadas por processos aleatórios ou abstratos. Na contramão desse raciocínio, toda nossa experiência aqui descrita e a partir de pesquisas já realizadas, apontam que através da união e perseverança em fazer valer nossos direitos já garantidos por lei e nos engajar em práticas para o reconhecimento perante a lei de condições que ainda não são direitos constitucionais, são caminhos importantes para conseguirmos avançar rumo à outra ordem social.

> A terra, enquanto não é explorada como meio de produção, não é um capital. As terras-capital podem ser acrescidas, como todos os outros meios de produção [...] Em resumo, a terra, enquanto proporciona juros, é a terra-capital e, como tal, não oferece renda, não constitui a propriedade fundiária. A renda resulta das relações sociais nas quais se realiza a exploração. Ela não poderia resultar da natureza mais ou menos sólida, mais ou menos durável da terra. A renda não provém do solo, mas da sociedade. (MARX, 1985,p.152)

Marx (1985) ajuda a entender como a questão agrária se torna um problema a ser resolvido através da urgência da reforma agrária, numa proposição socialista de sociedade como presente na perspectiva dos movimentos sociais, a exemplo: o MST. A terra originalmente é um bem natural, não se configura em mercadoria, já que na natureza os seres vivos desenvolvem práticas simbióticas de relacionamento e distribuição da energia viva, não aparecendo ainda a exploração e o lucro. Desse modo, podemos compreender como as relações sociais capitalistas transformam a terra em mercadoria e elemento de extrema importância para o desenvolvimento do capital em seu processo de expansão, concentração e crise. É em decorrência dessa dinâmica que as classes dominantes ligadas ao agronegócio,

enquanto um modo de desenvolvimento agrário hegemônico, intentam através dos mais diversos meios de comunicação, guiar a opinião pública em favor de seus interesses, isto é, para que a perversidade presente nas desigualdades sociais desse modelo agrário não sejam percebidas.

Figura 3: Elephant in the room
Fonte: Exposição Bansky Disponível em: savetheanimalsincludeyou.com/tag/bansky; Último acesso em : novembro/2013

A imagem é de autoria do artista de rua inglês Banksy e se intitula ―Elephant in the room" (elefante na sala, em inglês), em sua exposição em Los Angeles, nos Estados Unidos da América no ano de 2006. A ostentação insensata dos burgueses – que o elefante representa – permite refletir sobre essa imagem como a questão das desigualdades sociais é amenizada e ―camuflada" pelo agronegócio, sendo por isso que a luta dos movimentos sociais ligados à Via Campesina percebem o ―elefante" e lutam rumo à uma sociedade socialista em que não existam mais classes sociais e nem opressão e seus desdobramentos, ou seja, o socialismo ―olha e debate o elefante" que o capitalismo ignora, pois como já nos explicou Marx (1985): ―A condição da libertação da classe laboriosa é a abolição de toda classe, assim como a condição da libertação do terceiro estado, da ordem burguesa, foi a abolição de todos os estados e de todas as ordens." (MARX, 1985, p.160)

Esses embates se acirraram com a era da globalização enquanto perversidade, como explana Santos (2011).

> **De fato, para a maior parte da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades. O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar.** A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. Novas enfermidades como a SID se instalam e velhas doenças, supostamente extirpadas, fazem seu retorno triunfal. A mortalidade infantil permanece, a despeito dos progressos médicos e da informação. A educação de qualidade é cada vez mais inacessível. Alastram-se e aprofundam-se males espirituais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção. **A perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas.** Todas essas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização. (SANTOS, 2011, p. 20, grifo nosso.)

A explicação da perversidade do atual período de desenvolvimento capitalista sob a égide da globalização, também é passível de ser pensada no tocante à questão agrária, já que de 2003 a 2012, o preço médio do hectare no Brasil subiu de R$2.280 para R$7.470, representando um crescimento de 227%, ou seja, o dobro da inflação registrada no mesmo período de análise[6]. Já de 2008 a 2012, a terra superou investimentos como o ouro, a bolsa de valores e o dólar. Dentre as causas deste fenômeno está a compra de terras por parte das multinacionais do agronegócio pelo mundo todo, sendo conhecido em língua inglesa com o termo: ―land grab" e em espanhol: ―acaparamiento de tierras". Um acontecimento importante nessa análise é o fato de em 1995, o Congresso, no governo do ex-presidente da República Fernando Henrique Cardoso, alterar um artigo da Constituição que restringia a ação de multinacionais de capital estrangeiro no campo. Esse mecanismo fez com que o capital internacional participasse de modo mais acentuado no agronegócio brasileiro, subindo de 16% em 1995, para 57% em 2005, sendo que essa tendência se manteve no governo Lula e Dilma.

Stedile (2011) possui uma importante interpretação a respeito dos condicionantes históricos materiais e sociais que possibilitaram a hegemonia do modelo agrário do agronegócio na contemporaneidade. O capital financeiro, nessa dinâmica, passou a controlar a agricultura através de vários processos. O primeiro processo foi o fato de que o excedente de

---

[6] Fonte das informações e detalhes mais aprofundados em: < http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id_noticia=210688&id_secao=8> Último acesso em: Abril de 2013

capital financeiro, com a atuação dos bancos, passaram a investir na aquisição por meio da compra de várias empresas que atuavam em diversos setores da agricultura. Essa aquisição, se deu, em muitos casos, pela compra de ações de empresas que passaram a ter um enorme crescimento de seu capital e controlaram setores da agricultura como: produção de insumos, agrotóxicos, ferramentas, comércio etc.

O segundo mecanismo se deu com a dolarização da economia mundial, que permitiu um aproveitamento das empresas a partir das taxas de câmbio, se introduzindo, dessa forma, nas economias nacionais, comprando empresas e dominando mercados e comércio de produtos agrícolas. Ainda, de acordo com Stedile (2011), o terceiro mecanismo foram as regras de livre-comércio impostas por organizações como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, permitindo alinhar interesses das grandes empresas e os governos liberando o comércio desses produtos.

O quarto processo foi o crédito bancário, que fez com que o desenvolvimento da produção agrícola ficasse dependente da utilização de créditos para financiar a produção. Esse mecanismo fez com que a agricultura industrial e suas empresas se fizessem presentes em todo o mundo. Por último, o quinto processo/mecanismo encontrado pelo capital financeiro foi pressionar os governos a abandonarem políticas de proteção ao mercado agrícola nacional e a economia camponesa. A produção agrícola capitalista foi permitida com subsídios governamentais por meio de: isenções fiscais, aplicação de taxas de juros favoráveis ao desenvolvimento da agricultura capitalista e, com isso, ~~"a~~gora as aproximadamente 50 maiores empresas transnacionais controlam a maior parte da produção e do comércio agrícola mundial" (STEDILE, 2011, p.22).

Stedile (2011) continua sua explicação nos argumentando que a crise também do capital financeiro em 2008 nos E.U.A. e Europa também agravou este panorama e influenciou a sua influência sobre economias ~~"p~~eriféricas" do mundo com o controle e subordinação da agricultura e economia camponesa. Tal fato também tem se desenvolvido em função de: em primeiro lugar, os grandes grupos econômicos do hemisfério norte em razão da instabilidade do dólar e de suas moedas, investiram seus capitais em ativos fixos como terra, minérios, água, territórios com biodiversidade etc. Também nesse movimento houve o interesse no controle de energias renováveis.

Em segundo lugar, a crise do petróleo e as consequentes preocupações com o aquecimento global e o meio ambiente, fizeram com que grandes quantias de capital fossem investidas em agrocombustíveis como, por exemplo, milho e cana na produção de etanol e soja e mamona na produção de óleo vegetal. Já o terceiro movimento e/ou estratégia é que os

capitais financeiros também passaram a levar em consideração seus investimentos nas bolsas com mercadorias agrícolas e minérios e especular com o mercado, fazendo com que fosse gerada ~~u~~ma elevação exagerada nos preços dos produtos agrícolas negociados pelas empresas nas bolsas mundiais de mercadorias. Os preços médios dos produtos agrícolas em nível internacional já não têm mais relação com o custo médio de produção e o valor real medido pelo tempo de trabalho socialmente necessário. Eles são resultado dos movimentos especulativos e do controle oligopólico dos mercados agrícolas por essas grandes empresas" (STEDILE, 2011, p.23).

Assim:

> Em resumo, pode-se dizer que o capital e seus proprietários capitalistas, representados pelos grandes proprietários de terra, bancos, empresas nacionais e transnacionais, estão aplicando em todo o mundo o chamado modelo de produção do agronegócio (agribusiness), que se caracteriza sucintamente por: organização da produção agrícola na forma de monocultivo (um só produto) em escalas de áreas cada vez maiores; uso intensivo de máquinas agrícolas, também em escala cada vez mais ampla, expulsando a mão de obra do campo; a prática de uma agricultura sem agricultores; uso intensivo de venenos agrícolas, os agrotóxicos, que destroem a fertilidade natural dos solos e seus micro-organismos, contaminam as águas dos lençóis freáticos e inclusive a atmosfera, ao adotarem desfolhantes e secantes que evaporam e regressam com as chuvas e, sobretudo, contaminam os alimentos produzidos, trazendo consequências gravíssimas para a saúde da população; uso cada vez maior de sementes transgênicas, padronizadas, e agressão ao meio ambiente com técnicas de produção que buscam apenas a maior taxa de lucro em menor tempo. (STEDILE, 2011, p.33)

O movimento gerado pelo agronegócio em parceria com as elites agrárias, a mídia subserviente e o capital financeiro internacional tem proporcionado uma verdadeira barbárie para a vida humana, o campesinato e a biodiversidade no campo e a saúde nas cidades. Uma repercussão desse processo incide diretamente sobre a evolução da concentração da propriedade da terra no Brasil com relação aos imóveis rurais de 2003 a 2010, pois de acordo com dados do cadastro do Incra, a grande propriedade ocupava 214.843.865 milhões de hectares em 2003 e em 2010 este número sobe para 318.904.739 milhões de hectares, o que corresponde a um crescimento de 48,4% no período. A pequena propriedade, no entanto, passa de uma ocupação de 74.195.134 milhões de hectares em 2003 para 88.789.805 milhões de hectares em 2010, o que corresponde a um crescimento de 19.7%. Essas informações mostram o crescimento da concentração da propriedade da terra. Além disso, 40 mil proprietários rurais controlam 40% das terras e elegem 120 deputados federais, sendo que a agricultura familiar corresponde a 12 milhões de pessoas e elege apenas de 10 a 12 deputados

federais; some-se a essas discrepâncias o fato de que o Ministério da Agricultura recebe 10 vezes mais recursos para disponibilizar ao agronegócio que o Ministério do Desenvolvimento Agrário recebe para disponibilizar à agricultura familiar.

Há dentro desse panorama o fato de que, de acordo com o Incra, das 130,5 mil grandes propriedades rurais, 69,2 mil são improdutivas, o que corresponde a 53%. Estas, por sua vez, detêm 228,5 milhões de hectares sendo, dessa forma, duas vezes maior a todo conjunto de áreas indígenas do país que gira em torno de 112 milhões de hectares. Assim sendo, se considerarmos o total da população indígena, teremos 818 mil que, em vários episódios, foram acusados de ~~in~~vasores de terras"; contudo, eles ocupam 137 hectares per capita, enquanto que cada latifundiário que possui sua propriedade improdutiva ocupa 3.300 hectares. (TEIXEIRA, 2014). A imagem a seguir[7], com base nos dados do IBGE, apresenta de modo claro e direto as principais diferenças entre o agronegócio e a agricultura camponesa.

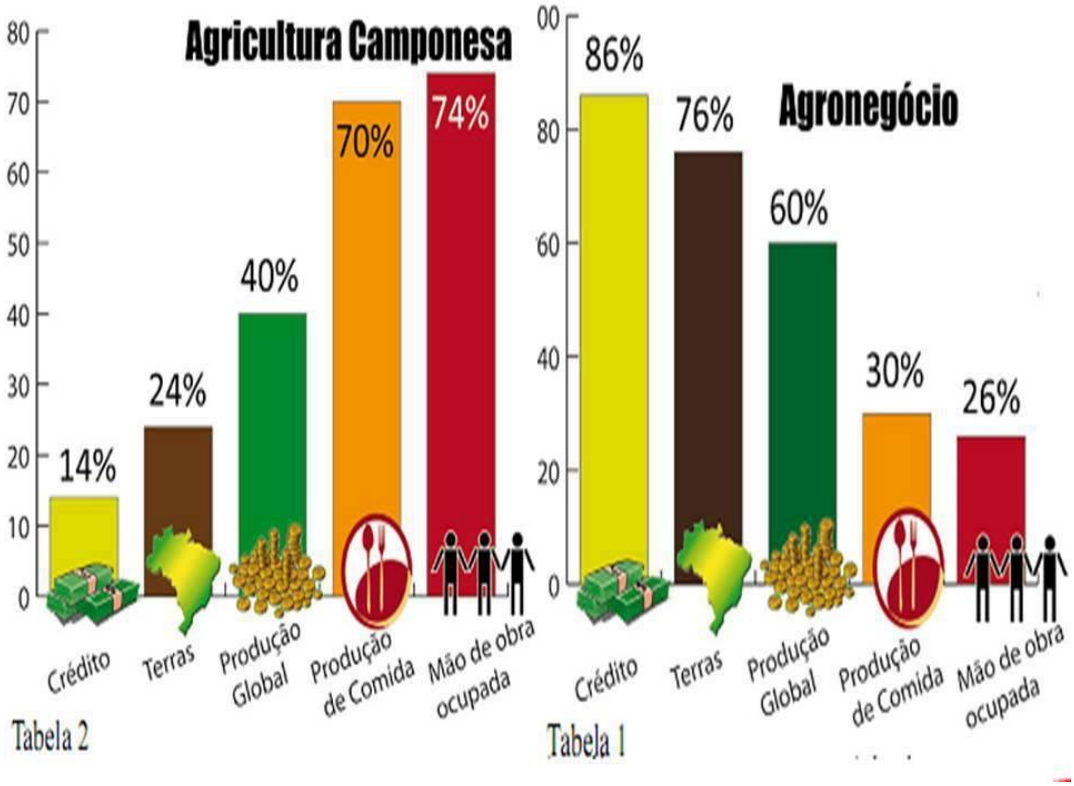


Figura 4: Principais diferenças entre a agricultura camponesa e o agronegócio

[7] Disponível em: www.mst.org.br último acesso: Março de 2014.

Podemos perceber que a agricultura camponesa dispõe de menos créditos, terras e é a que mais produz alimentos e emprega mão de obra, apesar de todo discurso contrário do agronegócio. Além disso, também precisamos lembrar do impacto ambiental envolvido nas atividades da agricultura empresarial...

"Imagine que, por razões comerciais, um certo dia os 196 milhões de brasileiros tivessem de abrir mão de dois litros de água. E que tivessem de fazer o mesmo no dia seguinte, no outro, e no outro, até que se completassem 50 dias. Ao fim desse período, a água armazenada seria enviada a outras nações, sem nenhuma compensação econômica pela exploração de nossas bacias hidrográficas. Seria um bom negócio para o país? Esse tipo de transação já está ocorrendo há anos, sem que as autoridades estejam atentas. Entre 2008 e 2011, as exportações de apenas três commodities agrícolas – o suco de laranja, o açúcar e o etanol – mandaram para fora das nossas fronteiras 78 bilhões de litros de água. Isso corresponde a 19,5 bilhões de litros por ano, ou 50 dias de consumo do líquido pela população brasileira." Assim se inicia a reportagem "*Divisor de Águas*", de elaboração de Pablo Nogueira, publicada na revista *UNESP Ciência,* em setembro de 2013. Os dados foram retirados da pesquisa coordenada pelo geógrafo José Gilberto de Souza, do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da UNESP em Rio Claro – SP. O trabalho desse geógrafo ao lado do Prof. Dr. Antônio Thomaz Júnior, da UNESP de Presidente Prudente – SP mostra a relevância de perceber a questão do agro*hidro*negócio, ou seja, a quantidade de água envolvida na agricultura empresarial capitalista contemporânea, já que, por exemplo, para produzir suco de laranja estão envolvidos 95% de água que é exportada; no caso do açúcar, a produção de 100 toneladas desse produto envolve 60 toneladas de água, e com relação ao etanol cada litro produzido utiliza 1,17 litros de água, ou seja, 117%. A esse respeito Carvalho (2013b) nos explica que a afirmação imposta do agronegócio pelas classes dominantes, sempre articuladas ao capital financeiro internacional, compreende a exploração da classe trabalhadora, a degradação ambiental e a desnacionalização do espaço agrário como práticas necessárias ao progresso capitalista, dificultando a emancipação dos camponeses e a efetivação da soberania nacional. É esse modelo de desenvolvimento agrário e societário que queremos?

Além dessas informações alarmantes sobre a atualidade da questão agrária brasileira, podemos lembrar vários episódios e situações que demonstram o caráter predatório, excludente e contraditório do agronegócio; no entanto, iremos citar quatro casos que ajudam a ilustrar os embates na questão agrária brasileira. O avanço desse modelo de desenvolvimento agrário é predatório, pois não possui preocupação a longo prazo com o uso dos recursos

naturais, apesar de toda ideologia do ~~"c~~apitalismo verde". É excludente, pois mesmo ao incluir a população camponesa, assim o faz sob a lógica das relações capitalistas de subserviência e exploração e, também, é um movimento ofensivo contraditório, já que abre possibilidades de resistência e alternativas sustentáveis de outra forma de produção.

O primeiro caso é a polêmica sobre o projeto ProSavana[8], que é um programa de cooperação através de investimentos entre o Brasil, Japão e Moçambique, em uma área neste último país de 14,5 milhões de hectares, em que vivem 5,5 milhões de camponeses que produzem alimentos com base na agricultura familiar. A bancada ruralista brasileira busca ampliar seus lucros com esse programa através do uso massivo de agrotóxicos em áreas moçambicanas destinadas à produção em larga escala do monocultivo. Do outro lado, movimentos sociais do Brasil visam a troca de experiências com as populações de Moçambique para aprimoramento de técnicas de produção de alimentos, sem utilização de veneno e através da agricultura agroecológica. Esse projeto ameaça a segurança das comunidades camponesas que vivem em Moçambique no corredor de Nacala, que sofrem a expulsão do campo em decorrência do avanço do agronegócio em seu território, servindo como primeiro exemplo para entendermos os conflitos dos dias atuais.

Outro exemplo que podemos lembrar é o estudo realizado pelo Prof. Gilles – Eric Séralini, da Universidade de Caen[9], na França, sobre os efeitos devastadores dos agrotóxicos e dos transgênicos. Pela primeira vez, uma pesquisa analisou mais de 100 parâmetros dessas substâncias em 200 ratos, durante o período de 2 anos. Os resultados apontam uma mortalidade mais alta quando se consome esses dois produtos. Seus resultados foram publicados na revista de toxicologia alimentar *Food and Chemical Toxicology,* e há a proposta de lançamento de um livro e documentário sobre o tema. Um dado importante dessa pesquisa é que os pesquisadores trabalharam quase na clandestinidade, não se falavam por telefone e se comunicavam por mensagens criptografadas, temendo a reação das empresas multinacionais sementeiras. No Brasil, há a Comissão Técnica de Biossegurança que disponibiliza o registro de comercialização e uso dos agrotóxicos e transgênicos às empresas, com base em estudos de curto prazo realizados por elas mesmas. É nesse cenário que, desde 2009, o Brasil é o país que mais consome agrotóxicos no mundo, e em decorrência disso, o MST lançou a Campanha Permanente contra os Agrotóxicos e Pela Vida com o objetivo de

[8] Informações e dados mais profundos sobre o ProSavana podem ser encontrados em: www.mst.org.br Último acesso em: Abril de 2013.
[9] Maiores informações sobre essa pesquisa e, também, sobre a Campanha Permanente contra os Agrotóxicos e pela vida estão disponibilizadas no site do MST.

explicitar também a insustentabilidade do modelo de desenvolvimento agrário do agronegócio.

Figura 5: Campanha Permanente contra os agrotóxicos e pela vida

Dados da Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA e do Observatório da Indústria dos Agrotóxicos da UFPR mostram que o brasileiro, em média, consome 5,2 litros de agrotóxicos por ano. Apesar deste panorama, o Prêmio Mundial da Alimentação em 2013, reconhecido como uma espécie de ~~–~~Nobel da Agricultura" foi concedido para indústrias que desenvolvem transgênicos como a Robert Fraley da Monsanto e a Mary-Dell Chilton pertencente à Syngenta. Uma das consequências dessa contradição é o aumento verificado no coeficiente de incidências de acidentes de trabalho por intoxicação por agrotóxicos em homens, como mostra o relatório da CPT – Comissão Pastoral da Terra, no período de 2007-2011, subindo de 1,27 em 2007 para 2,88 em 2011. Ainda com relação aos agrotóxicos, pesquisa do Prof. Dr. Wanderlei Pignati, da Universidade Federal do Mato Grosso[10] – UFMT, mostra que os brasileiros consomem 14 tipos de agrotóxicos que são proibidos no restante do mundo, por serem prejudiciais à saúde. Foram analisadas 62 amostras de leite materno de mães com filhos que nasceram de 2007 a 2010 no Município de Lucas do Rio Verde – MT, e em todas foram encontradas a presença de agrotóxicos que prejudicam os sistemas reprodutivo e endócrino.

O mercado de agrotóxicos é monopolizado pelas empresas: Basf, Monsanto, Bayer, Syngenta, Dow e Dupont que, em 2010, obtiveram 67% de participação no mercado mundial de agrotóxicos. Ainda em 2010, o lucro dessas multinacionais foi de 7,3 bilhões de dólares e

[10]Informações disponíveis em: < http://www2.planalto.gov.br/consea/biblioteca/documentos/agrotoxicos-alimentos-e-impactos-na-saude-e-no-ambiente> Último acesso em: Março de 2014.

alcançando em 2011 o patamar de 8,2 bilhões de dólares. As empresas se apropriam do lucro e o Brasil fica com o custo social, ambiental e a contaminação (FOLGADO, 2014). Não é por acaso que a cada ano, 03 milhões de pessoas são intoxicadas com os agrotóxicos e mais de 220 mil chegam a morrer, o que corresponde a 660 mortes por dia, 25 mortes por hora (GÓMEZ, 2012).

É neste panorama que a Fiocruz – Fundação Oswaldo Cruz, o INCA – Instituto Nacional de Câncer e a ABRASCO – Associação Brasileira de Saúde Coletiva, publicaram em 2013[11] uma nota intitulada: "Uma verdade cientificamente comprovada: Os agrotóxicos fazem mal à saúde das pessoas e ao meio ambiente". Na nota, as instituições lembram as várias pesquisas já realizadas sobre o assunto e negam se render às pressões de "setores interessados na venda de agrotóxicos", convidando toda sociedade brasileira a se mobilizar frente à grave situação do país em face do uso massivo de agrotóxicos. Porém, é sempre válido lembrar a respeito da agroecologia e seu potencial para toda escala, com menor custo econômico, social, ambiental e humano, sendo um modelo de desenvolvimento agrário realmente sustentável e capaz de combater frontalmente o agronegócio, como defendem emblematicamente Machado e Machado Filho (2014), destacando as várias e múltiplas experiências práticas agroecológicas.

Os fertilizantes solúveis e agrotóxicos promovem uma iatrogenia – espécie de doença causada pelo remédio – e, por sua vez, desenvolvem uma ruptura da planta na sua relação com o predador natural e, assim, estimulam a presença de parasitas. É por isso que a agroecologia, respaldada teórica e praticamente em bases científicas, baseia-se em três pilares fundamentais: a trofobiose, o ciclo gás etileno no solo e a transmutação dos elementos com baixa energia. Esses procedimentos irão favorecer a ação de micro-organismos no solo, fazendo com que plantas e animais sejam saudáveis e limpos, dispensando o uso de agrotóxicos e fertilizantes de síntese química, como nos explicam Machado e Machado Filho (2014).

Um terceiro exemplo da conflitualidade da questão agrária brasileira é a ofensiva da bancada ruralista em flexibilizar leis trabalhistas para aumento da jornada de trabalho no campo, e a não fiscalização das condições precárias e escravas dos trabalhadores camponeses em muitas propriedades rurais pelo Brasil[12]. Outro dado alarmante é que, atualmente, existem

[11] Esta nota encontra-se disponível em: < http://planetaorganico.com.br/site/index.php/nota-conjunta-contra-os-agrotoxicos/> Último acesso: Set. 2014

[12] Maiores informações em: < http://www.mst.org.br/content/ruralistas-querem-mudar-lei-trabalhista-para-lucrar-mais-diz-presidente-da-cut> Último acesso em: Abril de 2013.

no país 150 mil famílias acampadas, sendo que destas, 90 mil são do MST. O governo da presidenta Dilma desapropriou 31 áreas para formação de assentamentos, sendo o pior índice de desapropriações dos últimos 20 anos, totalizando uma área de 72 mil hectares, o que, por sua vez, é um número irrisório comparado aos 309 milhões de hectares sob o controle do agronegócio. Com relação ao panorama geral da atualidade da Reforma Agrária brasileira, o quadro 1 apresenta informações relevantes nessa questão:

Quadro 1 – Dados relativos à Reforma Agrária no Brasil de 2008 a 2012

ANO	Área em milhões há	Número de Desapropriações	Famílias Assentadas (em milhares)
2008	4.1	243	70.2
2009	4.6	183	55.5
2010	1.9	158	39.5
2011	1.9	58	22.0
2012	0.3	28	23.1

Fonte: INCRA

Pode-se observar que de 2008 a 2012 houve uma queda brusca de áreas destinadas à formação de assentamentos, passando de 4.1 milhões de ha para 0.3 milhões de ha. O mesmo ocorre quando analisamos a quantidade de desapropriações decrescendo: 215 em números absolutos no mesmo período considerado, o que corresponde a uma queda de 88,48%. Dentre os vários e diversos motivos e fatores que contribuem nesse panorama, os movimentos sociais do campo concordam ao afirmar a influência do Estado no incentivo e apoio à territorialização e expansão do agronegócio, enquanto um procedimento que encarece o preço da terra e privilegia a produção de commodities, em detrimento de promover práticas agroecológicas na defesa da soberania alimentar e não somente ~~–se~~gurança alimentar[13]".

[13] Esses termos não são sinônimos, já que de modo geral os movimentos sociais camponeses defendem a soberania alimentar enquanto luta de fortalecimento e da produção agroecológica camponesa, totalmente diferente e contrária à lógica excludente, concentradora e desigual do modelo de desenvolvimento agrário do agronegócio que prefere falar numa "~~–in~~clusão precária" a partir da ideia de "~~–se~~gurança alimentar", porém baseada em sua lógica capitalista de produção.

De acordo com o IBGE, aproximadamente 8.300 grandes proprietários de terra são donos de 83 milhões de hectares, enquanto que 4,3 milhões de camponeses somente possuem 70 milhões de hectares; no entanto, são responsáveis por 70% dos alimentos consumidos pelos brasileiros[14], possuem somente 14% de acesso a créditos e estão em apenas 24% das terras agricultáveis do país. Além disso, os latifundiários pagaram em 2011 apenas 0,04% de todos os impostos arrecadados pela União (Governo Federal, municípios e estados), como presente no cálculo do DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Outra informação pouco comum de se verificar, divulgada pelos meios de comunicação e presente no estudo realizado por Canuto (2004), é que até hoje as pequenas propriedades empregam mais mão de obra disponível no campo do que as grandes extensões de terra.

Todo um discurso midiático e intelectualizado defende e propagandeia o agronegócio como um grande contribuinte do desenvolvimento nacional, tendo por base sua relação com o PIB – Produto Interno Bruto do Brasil. Este é o caso dos estudos de Barros e Adami (2013), em que os autores exaltam o crescimento da receita de exportações do agronegócio brasileiro alcançando 7,2 bilhões de dólares em 2012, superando o recorde de 2011. No período de 2000 a 2012, o volume exportado aumentou em quase 190%, sendo que o saldo comercial (receitas de exportação menos os gastos com importação) cresceu mais que 5 vezes, o que corresponde a um aumento de 460,83%, conforme presente na figura 06.

[14] Uma análise mais profunda sobre essa contradição é possível de ser encontrada em: <http://www.mst.org.br/Em-reuni%C3%A3o-com-Dilma-movimentos-do-campo exigir%C3%A3o-garantia-de-direitos> Último acesso: Dez. 2013.

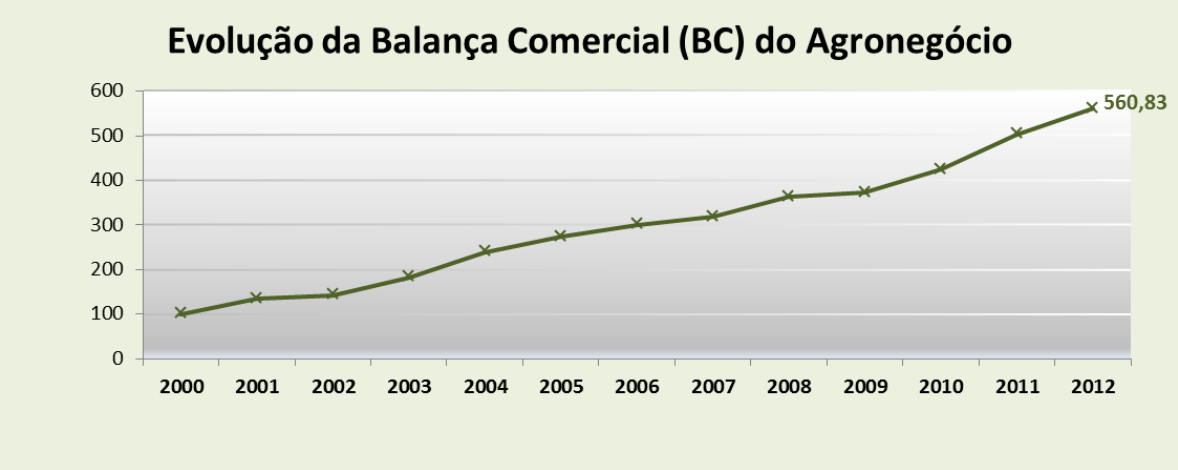


Figura 6: Evolução do saldo comercial do agronegócio brasileiro.
F**onte:** Cepea/Esalq-USP in Barros e Adami (2013).

Como quarto exemplo, no tocante ao caráter contraditório do avanço das relações capitalistas no campo, está a agroecologia, desempenhada secularmente pelos camponeses, com técnicas de cultivo e plantação sem uso de monocultura, sem agrotóxicos e sementes geneticamente modificadas, e que possuem o potencial de produzir alimentos de modo saudável e eficaz, demonstrando a criatividade da cultura popular como argumentamos no item 1.2 do capítulo 01. Um estudo recente realizado pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura – FAO[15] – na Bolívia, Guatemala, Honduras, Nicarágua, El Salvador, Peru, Paraguai e Colômbia, mostra que a alimentação escolar ajuda a desenvolver o empoderamento, organização e participação em comunidades camponesas. O estudo intitulado: "Alimentação escolar e as possibilidades de compra direta da agricultura familiar: estudo de caso de oito países" comprova que a participação dos pais é fundamental no Programa de Alimentação Escolar, responsável pela alimentação de 15,8 milhões de crianças.

Esses dados permitem refletir sobre a contradição entre o apoio ao agronegócio e à concentração de terra e renda em detrimento da soberania popular a partir da luta e produção camponesa, explicitando a luta de classes entre os que têm maior garantia de apoio do Estado e aqueles que somente dispõem de sua organização e mobilizações para garantirem sua reprodução e sobrevivência, como já abordado na questão da não neutralidade no tocante à questão agrária no item 2.1, do capítulo 02. Todos estes casos servem de exemplos para

[15] Informações mais detalhadas podem ser encontradas em: <http://www.mcpbrasil.org.br/noticias/agricultura-camponesa/item/1302-vincula%C3%A7%C3%A3o-com-a-agricultura-familiar-melhora-qualidade-da-merenda-escolar> Último acesso: Dez. 2013.

refletirmos sobre a conflitualidade da questão agrária e como a classe dominante dos ruralistas se apropria da terra, não como matriz de vida e produção de alimentos, mas somente como mecanismo de incremento de lucro e geração de condições trabalhistas marcadas pela exploração e subordinação num movimento perverso que se caracteriza por um infame egoísmo elitista e segregador, no qual esta mesma classe dominante coloca seus interesses sobre os da classe trabalhadora, num ~~"e~~specismo[16] capitalista", sem preocupação com o futuro, seja ele da natureza, seja o futuro das populações tradicionais e camponesas, inclusive não respeitando historicamente seu direito educacional, como iremos tratar de modo mais profundo no próximo capítulo.

Girardi (2008) possui um rico trabalho com uma proposta de modelização cartográfica, uma espécie de ~~"r~~etrato" do Brasil agrário, em que podemos perceber as regiões Sul, Sudeste e litoral do Nordeste como as áreas de maior número de ocupações de terra, sendo que o autor discute os modelos na cartografia a partir da discussão agrária. Não sendo este o foco da presente pesquisa, acreditamos no potencial que este mapa apresenta na percepção da lógica do agronegócio e dos conflitos que engendra no contexto brasileiro. As regiões Norte e Centro-Oeste apresentam maior número de famílias assentadas, inclusive a fronteira entre as regiões Norte e Nordeste configura-se como uma área de fortes conflitos agrários e ocorrência de violência. As regiões Centro-Oeste e Sudeste configuram-se, por sua vez, como as áreas de maior especialização no agronegócio de soja, milho e algodão, e de maior especialização na agropecuária, respectivamente. Desse modo, o mapa ajuda a explicar a contemporaneidade de se discutir a questão agrária a partir da hegemonia do agronegócio e a resistência camponesa, perante a ótica da luta de classes com repercussões diretas nos projetos educacionais no campo. Girardi (2008) nos esclarece que:

> ***Todos*** **os governos brasileiros ignoraram, por *opção* política, as indicações dos camponeses, trabalhadores rurais e estudiosos da questão que demonstram ser indispensável realizar a reforma agrária no país.** Esta opção tem como objetivo manter as características estruturais de concentração de poder econômico e político. O resultado é a continuação da exploração, violência e devastação ambiental que configuram a questão agrária brasileira, que é cada vez mais grave. Além da reforma agrária não ser realizada nas regiões já densamente ocupadas do país, uma outra frente de problemas é *aberta* na fronteira agropecuária em intensa expansão. A ocupação da Amazônia merece reflexão e ação destacada no contexto da questão agrária brasileira, pois até então só tem apresentado aspectos

[16] Especismo é um termo utilizado na Biologia, para designar a prática de uma espécie sobrepor seus interesses e necessidades aos de outras espécies e nesta tese está sendo usado como metáfora para ilustrar a prática das elites ruralistas ao desconsiderarem as populações camponesas e tradicionais enquanto seres humanos detentores de direitos sociais.

> negativos. O espaço é produzido nessa região sem um planejamento *efetivo* voltado ao desenvolvimento social e se configura como um espaço ainda mais desigual do restante do país. A adoção do agronegócio como sustentador da inserção do Brasil no capitalismo mundial é uma situação subordinada que implica no agravamento da questão agrária no país, pois prevê a territorialização constante deste sistema em detrimento da agricultura camponesa. **Assim, na conjuntura atual, é nítido que a questão agrária se agrava a cada dia. Temos um processo inverso ao que consideramos adequado, pois os problemas no campo se agravam e a realização da reforma agrária se torna cada vez mais conflituosa, e por isso, também mais importante para promover o desenvolvimento brasileiro**. (GIRARDI, 2008, p. 317, grifo nosso.)

Por isso, o entendimento de Fernandes (2001) a respeito da conceituação de questão agrária também é atual e condizente com o de Girardi (2008), apontando a dinâmica em transformação do campo, pois para o autor, a questão agrária é: ~~–o~~ movimento do conjunto de problemas relativos ao desenvolvimento da agropecuária e das lutas de resistência dos trabalhadores, que são inerentes ao processo desigual e contraditório das relações capitalistas de produção" (FERNANDES, 2001, p. 23).

Essas situações e muitas outras indicam a importância da luta de classes e das reivindicações dos movimentos sociais do campo, na luta contra a expansão do agronegócio, enquanto um modelo destrutivo à vida e altamente vampiresco, como demonstra a ganância, inclusive, por água, discorrido por Thomaz Jr (2010). A discussão sobre modo de produção capitalista, agronegócio e fechamento de escolas no campo não está isolada e compreende dinâmicas sobre o engendramento da questão social na dimensão educativa. No caso do MST, esse movimento foi aprendendo em seu desenvolvimento que a luta não é somente por terra, mas também pela garantia dos direitos sociais, dentre eles a educação.

> **Não basta conquistar a terra, é preciso construir tecnologias apropriadas para promover o desenvolvimento. Na histórica luta pela terra, os camponeses foram aprendendo que reivindicar não é o suficiente, é preciso fazer. Assim, não bastava reclamar a falta de escola, foi preciso fazer a escola. E nessa escola ensinam que é preciso aprender sempre. Nessa concepção, o aprendizado acontece pela prática e pela reflexão**. Assim, as lideranças e dirigentes precisam estar vinculados permanentemente com a sua base social. Afinal, fora por meio do trabalho de base que aquelas pessoas tinham gerado o Movimento. O trabalho de base é uma metodologia de luta popular, que através de um conjunto de atividades: de reuniões e de formação de pequenos grupos, procura-se a participação de todos. Nestes espaços de socialização política pratica-se a experiência de democratização das informações, de conscientização dos principais problemas que afetam a luta. Nesses espaços nascem a organização e resistência, que levam as famílias ao fazimento da luta. (FERNANDES, 1999, p.77, grifo nosso.)

Os escritos de Fernandes (1999 e 2000) ajudam a defender nosso posicionamento frente a todo o processo histórico de luta entre capital e campesinato. O camponês recria-se através da luta pela terra, em especial, por meio das ocupações de terra, em que pesem a organização coletiva com um projeto e tecnologias camponesas de produção da agricultura e de sociedade. Do ponto de vista da análise acadêmica investigativa, concordamos com Felício (2011) quando o autor argumenta que, em decorrência da complexidade e amplitude de abordagens passíveis de serem feitas no tocante à questão agrária, podemos perceber a filiação do pesquisador e sua ―visão de mundo" que com: ―seus métodos de estudo, seus referenciais teóricos, suas ideologias, suas intencionalidades e suas opções políticas, compõem as análises e influenciam na compreensão do problema". (FELÍCIO, 2011, p.19).

Neste capítulo explicitamos a não neutralidade do Estado e sua vinculação íntima com as lutas de classe e a materialidade efetivada pela ação concreta dos homens. Este é um entendimento básico para podermos avançar na consideração das lutas que envolvem a ―questão agrária" brasileira e que se relacionam diretamente ao avanço e consolidação do agronegócio e do desenvolvimento do sistema sociometabólico do capital. Como a educação, a educação popular e a educação do campo não estão desvinculadas dos fenômenos sociais foi necessário abordar tal compreensão preliminar antes de prosseguirmos.

Com efeito, o período contemporâneo é marcado, como podemos argumentar e explicitar, por uma aliança e correlação de forças entre setores do Estado aliados às elites agrárias e estas, por sua vez, submissas às multinacionais em vários aspectos da questão agrária e do capital, ou seja, submissas à burguesia internacional. Dentre estes aspectos, destacamos a dimensão educativa que vem sendo um novo território de disputas materiais e entre grupos e organizações, com perspectivas de classe antagônicas e opostas. Essas experiências e reflexões permitiram repensar os projetos de suas escolas e a formação dos sem-terra, em uma preocupação com a formação humana, o senso de coletividade, a práxis, culminando na ideia e na prática da educação do campo enquanto constitutiva da educação popular, como iremos abordar no próximo capítulo.

CAPÍTULO 02 – EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO: VÍNCULOS POLÍTICOS E DESAFIOS HISTÓRICOS

Figura 07: A cultura na luta. Foto: Sebastião Salgado.

"E eu pergunto aos economistas políticos,
aos moralistas, se já calcularam o
número de indivíduos que é
forçoso condenar à miséria,
ao trabalho desproporcionado,
à desmoralização,
à infâmia, à ignorância crapulosa,
à desgraça invencível,
à penúria absoluta,
para produzir um único rico."
(José Saramago)

O objetivo do presente capítulo não é somente apresentar a história da educação popular e da educação do campo. O movimento que perpassa esses caminhos é demais complexo e se insere numa trama de relacionamentos em que se confrontam às questões das desigualdades sociais e das intencionalidades das classes dominantes, de época para época, no conflito com os interesses da classe trabalhadora.

No entanto, igualmente é relevante ter um cuidado em não absolutizar a conjuntura atual dessas temáticas, em uma visão presa a um cotidiano sem perspectiva de futuro e com um entendimento estático e desanimador. A meta com a tese em desenvolvimento é apreender as conquistas obtidas nas lutas da classe trabalhadora, organizada num ideal de transformação da realidade injusta e perversa do modo de produção capitalista, concomitantemente a uma valorização da questão educacional para repensar seus embates.

Dessa forma, poderemos apreender um raciocínio que não considera, por exemplo, o campesinato como sujeito expectador, mas sim protagonista de uma série de conflitos com importantes vitórias no transcorrer da luta de classes no campo educacional. É nesse sentido que encontra-se a ideia de processo na educação do campo, isto é, como dinâmica que vem sendo construída batalha a batalha por uma brava gente[17], em muitos casos, organizada em seus movimentos sociais, numa resistência ativa e criativa, com um projeto de educação coerente com seu projeto societário, rumo a patamares mais efetivos de justiça social no campo e na cidade, discutindo as desigualdades sociais como apontadas na frase de Saramago, que inicia este capítulo.

A meta, desse modo, é compreender numa postura dinâmica a partir das contradições e embates entre as classes sociais, o desenvolvimento numa perspectiva histórica da educação valorizada nas lutas populares. Esse é um caminho difícil de ser trilhado e cheio de ―armadilhas", porém, é de extrema relevância para demonstrar a urgência de repensarmos o processo educacional nos movimentos populares que lutam por justiça social, em especial nesta tese, os camponeses que não se inquietam perante um destino intencionado pelas classes dominantes.

2.1– Educação Popular e o Desafio da Emancipação Humana

Definir um conceito tão amplo e pleno de abordagens e estudos das mais diversas áreas do conhecimento é tarefa laboriosa, porém também o é um risco de simplificação. Não me proponho, portanto, a apresentar tão somente várias definições conceituais, mas sim, retirar elementos que explicitem a prática coletiva, a luta popular, a cooperação e a realização

[17] A expressão ―Brava Gente" é aqui utilizada no mesmo esforço de compreender o protagonismo da classe trabalhadora camponesa organizada em seus movimentos sociais, como presente no título da obra de Stedile e Fernandes (2012)

dos próprios trabalhadores em seus processos educativos. Saviani (2008) nos explica que, historicamente, o sentido inicial do termo "educação popular" tinha como objetivo a defesa de uma educação escolar obrigatória, gratuita e universal. Com as transformações políticas, sociais e econômicas, em especial no período pós-Vargas no Brasil, o sentido de educação popular para este autor passou a ser outro:

> No quadro da primeira tendência, as propostas inspiradas na concepção libertadora geralmente se assumiam no âmbito da expressão "educação popular" e advogavam a organização, no seio dos movimentos populares, de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo. (SAVIANI, 2008, p.20)

Entretanto, demonstraremos à luz das práticas educativas da educação do campo, como a educação popular também defendeu a educação escolar formal, o saber elaborado e acumulado e o modo de vida de suas populações, sendo esta a sua inovação. Brandão (2013) é um dos autores que se inserem nessa linha de abordagem e afirma que a educação popular era, originalmente, considerada no Brasil e na América Latina, como uma educação libertadora, opondo-se à "educação bancária" criticada por Paulo Freire, tendo surgido inserida num movimento mais amplo, o movimento de cultura popular.

> O Movimento de Cultura Popular e os vários Centros de Cultura Popular procuravam realizar experiências interativas de Cultura Popular, buscando articular arte e ciência, e pedagogia e política. Lembremos o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, as iniciativas de busca de saberes e criações populares "ainda do povo", não mais como pitorescas curiosidades de nossas "tradições populares", mas como expressões sistêmicas e peculiares de formas de viver, conviver, trabalhar e pensar. Lembremos as músicas de protesto (origem de boa parte da nova MPB). Lembremos as diversas inovações na área do cinema e da literatura. Lembremos as ações propriamente pedagógicas dos trabalhos de Cultura Popular dos anos sessenta, cujo foco centrou-se na Alfabetização de Adultos. (BRANDÃO, 2013, p. 12)

Brandão (2013) mostra como a contribuição da educação e culturas populares manifestaram-se para outras esferas da vida social, intervindo e fazendo repensar um conceito mais amplo do próprio entendimento sobre cultura, indo além da mera consideração folclórica que não reflete as lutas populares; assim, tornava política "uma cultura antes vista como folclórica, e tornando histórica uma cultura antes vista como situada fora dela, ou à sua margem" (BRANDÃO, 2013, p. 12). O autor continua em sua análise argumentando que nos

anos sessenta e oitenta, no Brasil, avançou-se de uma compreensão de educação popular somente vinculada a um "vanguardismo" nas relações com as classes populares, para considerá-la mais efetivamente como uma modalidade de ação cultural através da educação, "colocada não a serviço efêmero e colonizador das classes e dos movimentos populares, mas para servi-las, e aos seus avanços, seus projetos, suas lutas" (BRANDÃO, 2013, p. 14). É por isso que o autor aponta uma característica essencial nesta discussão, ao afirmar que ela parte de uma consciência construída a respeito do antagonismo que estrutura a sociedade e da luta de classes, tendo, em razão disso, proposto a si mesmo a tarefa de pensar e agir sobre esses embates como ponto preliminar de análise. De modo sintético, Arnold e Burke (1983) apresentam alguns elementos da educação popular:

> Um programa de educação popular terá uma série de características particulares:
> - O ponto de partida é a experiência concreta dos educandos/as.
> - Todos ensinam e todos aprendem.
> - Envolve um alto nível de participação.
> - Há a meta por mudança.
> - É um empreendimento coletivo – focando no grupo e não em soluções individuais para solução dos problemas.
> - Intenta a criação de novos conhecimentos.
> - O processo é contínuo. Acontece a todo tempo, em todos lugares com todas as idades. (ARNOLD e BURKE, 1983, p. 09, tradução nossa)

Os elementos apontados por Arnold e Burke (1983) nos fornecem uma aproximação preliminar no entendimento desta educação, pois trabalha com o debate da realidade concreta, com a percepção de que todos aprendem e ensinam juntos, a participação em grupo, a preocupação com o agir, a criação de conhecimentos e, também, está presente a ideia de processo educacional.

Streck (2013), por sua vez, considera que, historicamente, o conceito de educação popular reivindicou a educação pública na América Latina, no sentido de educação para todos, com expoentes como Domingo Faustino Sarmiento e José Martí. O autor afirma que uma premissa importante da educação popular é ser um movimento pedagógico que representa resistência a um processo histórico de dominação, seja de classe, gênero, raça ou outros modos. Porém igualmente expressa proposição e criatividade, pois desenvolve práticas educativas em diversos contextos, repensa sobre as políticas públicas e ao próprio ato de pesquisar, em uma compreensão do local que não se desvincula da escala global, como argumenta Carrillo (2012):

> Em função de sua razão se definir pelo seu questionamento e resistência a realidades injustas e sua articulação com as lutas e os movimentos populares, a educação popular incorpora como prática permanente a realização de leituras críticas dos entornos locais, nacionais e continentais nos quais se desenvolve. (CARRILLO, 2012, p. 62, tradução nossa.)

Uma das características da educação popular está em se desenvolver junto ao movimento da sociedade, contestando e ocupando novos espaços para se realizar, pois ela parte da constatação de que a educação pode ser uma prática que ratifica e reproduz a ideologia dominante, que reforça as desigualdades sociais ou pode, no sentido contrário, desvelar as contradições e perversidades da estrutura social, visando à emancipação humana ou, em termos gramscinianos, pode ser hegemônica para garantir o consenso, ou contra hegemônica no fortalecimento da cultura da ação coletiva da classe trabalhadora.

> O trabalhador social, como homem, tem que fazer sua opção. Ou adere à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem, de seu ser mais, ou fica a favor da permanência. Isto não significa, contudo, que deva, em seu trabalho pedagógico, impor sua opção aos demais. Se atua desta forma, apesar de afirmar sua opção pela libertação do homem e pela sua humanização, está trabalhando de maneira contraditória, isto é, manipulando; adapta-se somente à ação domesticadora do homem que, em lugar de libertá-lo, o prende. (FREIRE, 1979, p. 49)

Tendo este alerta de Freire (1979), já de antemão é possível afirmar sobre o posicionamento político como um elemento de fundamental relevância na discussão da educação popular. Sua origem se confunde com os movimentos populares da década de 1950 e 1960, sendo que no Brasil vincula-se ao Movimento de Cultura Popular no Recife e o Movimento de Educação de Base, incorporando ao longo do tempo novas lutas: por terra, por moradia, por trabalho, etc. (STRECK, 2012). É em razão disso que concordamos que:

> A educação popular está umbilicalmente vinculada com os movimentos sociais populares. Ela é uma pedagogia do movimento no sentido de se integrar às lutas de quem busca construir novos territórios para viver e conviver. Por isso, a educação popular é cada vez mais uma pedagogia indígena, uma pedagogia feminista, uma pedagogia negra, uma pedagogia dos sem-terra e sem-teto. (STRECK, 2012, p.192)

Hurtado (2005) entende a educação popular como uma corrente de pensamento e ação inserida no campo das Ciências Sociais, em especial a Pedagogia, e também no arcabouço das teorias do "popular", não podendo ser simplificada e resumida tão somente a

modalidades, aspectos parciais ou metodológicos. O autor apresenta quatro elementos estruturantes desta educação: 1) *a ética*, compreendida enquanto um marco que se contrapõe à lógica dominante de mercado, propondo uma ~~–é~~tica de la vida", num compromisso sempre renovado de transformação social; 2) sua *epistemologia,* em que o conhecimento nunca pode ser entendido como instrumento de dominação ou alienação, mas sim como ato libertador que requer uma concepção de conhecimento em construção por diversos agentes, dentro e fora dos ambientes institucionais formais; 3) *a questão metodológica*, baseada no caráter dialético[18], em uma perspectiva crítica e profundamente participativa, com o conhecimento sendo construído em processos e debates coletivos, numa reflexão a partir da prática e que a ela se volta depois de analisada e 4) *sua opção política* que repensa os enfrentamentos atuais e ~~–l~~ogicamente, a coloca em posição frente a sociedade atual e ao modelo socioeconômico, político e cultural dominante." (HURTADO, 2005, p. 13, tradução nossa).

Brandão (2006), por sua vez, aponta três elementos pertinentes nesta discussão:

> 1)A educação popular é, em si mesma, um movimento de trabalho pedagógico que se dirige ao povo como um instrumento de conscientização, etc.; 2) a educação popular realiza-se como um trabalho pedagógico de convergência entre educadores e movimentos populares, detendo estes últimos a razão da prática e, os primeiros, uma prática de serviço, sem sentido em si mesma; 3) a educação popular é aquela que o próprio povo realiza, quando pensa o seu trabalho político – em qualquer nível ou modo em que ele seja realizado, de um grupo de mulheres a uma frente armada de luta – e constrói o seu próprio conhecimento. (BRANDÃO, 2006, p. 56)

Os elementos apontados por Brandão (2006) exaltam a característica da autonomia e da autorrealização da tarefa educacional nas mãos e gestão dos grupos populares e em sentido próximo ao de Hurtado (2005), ajudando também a compreender as habilidades investigativas e práxicas do educador popular, Oaxaca (2007). Para a autora, sete características são necessárias neste debate: 1) *o comprometimento* com o grupo com o qual se lida; 2) o *estudo e pesquisa* sobre o método com o qual se trabalha e se predispõe a desenvolver, de modo que apreenda as contradições e seu movimento; 3) *a ação* que consegue interpretar a realidade e desenvolver autonomamente um pensamento crítico sobre a mesma; 4) *a opção política* do educador, que seja congruente com as atitudes e convicções que dissemina e pratica; 5) *a vivência solidária*, isto é, a capacidade de viver solidariamente com os seus companheiros de luta; 6) *o compromisso* com a organização social em que estejam presentes comportamentos que priorizem o diálogo e a construção do pensamento e 7) *o ato de pensar sobre si mesmo*,

[18] A respeito do vínculo entre a educação popular e do campo e o método materialista histórico dialético, apresentaremos uma reflexão mais profunda no capítulo 05.

que implica, por sua vez, numa auto-crítica constante de se analisar e se compreender no interior do processo que participa.

Carrillo (2012), tendo uma concepção de educação popular que vai ao encontro de Hurtado (2005) e Oaxaca (2007), inclusive apontando como desafio teórico e reflexivo a tarefa de repensar o significado do "popular" perante o contexto atual:

> Recai pois, para a educação popular o desafio de retomar o conteúdo do "popular", não só como categoria socioeconômica que nome o conjunto dos setores sociais que ocupam um lugar subordinado na estrutura econômica e social, como também enquanto categoria política que dá conta do conjunto dos sujeitos e práticas que evidenciam e buscam subverter as múltiplas opressões e exclusões de ordem imperante. (CARRILO, 2012, p. 70)

Dentre os autores que estudam e registram reflexões no campo da educação popular, Paulo Freire é referência emblemática por suas proposições e capacidade analítica de relacionar as lutas dos trabalhadores a uma educação para libertação, convergindo no mesmo sentido das características apontadas por Hurtado (2005) e com as competências de Oaxaca (2007), pensando numa concepção política o termo "popular", como presente na consideração de Carrilo (2012), a partir das lutas das classes trabalhadoras em seu cotidiano de opressão e criação cultural.

Streck (2012), por sua vez, nos lembra que os primeiros trabalhos de Freire estavam fortemente vinculados aos movimentos populares da década de 1960 que, com as ditaduras militares na América Latina, as discussões de e sobre educadores populares, tornaram-se clandestinas em um período marcado por exílios, perseguições e reagrupamentos. Já no período de redemocratização, a luta pelos direitos sociais renova suas forças e, dentre eles, a educação, sendo inclusive, na década de 1990 que surge a revista "La Pirágua", de editoração do Conselho Latino-Americano de Educação de Adultos na América Latina – CEEAL – num esforço de sistematizar as práticas educativas populares num diálogo com os saberes científicos. No âmbito da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED – fora também criado o Grupo de Trabalho sobre educação popular e conforme consta em Streck (2012), na análise de um total de 190 trabalhos no período de 1999 a 2010, 38 deles (o que corresponde a 20%) preocuparam-se em focar nas questões teóricas, revelando que a:

> [...] preocupação com a teoria da educação popular continua tendo um lugar de destaque. Por outro lado, assume-se positivamente certa "anarquia epistemológica", aberta para outros tipos de olhar e para olhar outros objetos. Encontramos assim temas como ética do cuidado, sensibilidades pós-modernas, autopiése, autorias do saber e artes da inteligência, cuidado

> de si, teorias intercomunicantes, educação popular na era da indeterminação e colonialidade. (STRECK, 2012, p. 189).

Nahmías (2006), a respeito da contribuição teórica da educação popular, aponta 3 princípios destas no debate acadêmico reflexivo e prático:

> O primeiro direciona-se à promoção e desenvolvimento de uma visão holística e realista do mundo, ao fortalecimento da compreensão dos próprios direitos e obrigações, bem como dos outros (direitos individuais e direitos coletivos). Nesse sentido, é importante estimular a compreensão da interdependência global, o rol da cooperação internacional e o papel da cultura no desenvolvimento das sociedades.
> O segundo aponta para o desenvolvimento de habilidades sociais que reforcem a capacidade de atuar como membros de um grupo, de interagir e de comunicar-se com pessoas de diferentes condições e culturas. Em outras palavras, desenvolver habilidades sociais que nos disponham à participação democrática.
> O terceiro propósito dirige-se à incorporação de uma nova ética, ao desenvolvimento da autoconfiança e confiança nos outros e a uma visão positiva de si e do entorno, fomentando um sentido de responsabilidade pessoal e social. A solidariedade com nações e grupos que sofrem submissão, o respeito às outras culturas, entre elas: a cultura dos grupos étnicos presentes em diferentes países, são temas que constituem esta educação. (NAHMÍAS, 2006, p. 125)

O primeiro princípio argumentado por Nahmías (2006) corresponde ao ato reflexivo de pensar sobre o contexto em que se insere no intuito da garantia dos direitos sociais, numa forte intencionalidade de cooperação, tendo a cultura um papel central neste processo. O segundo princípio, por sua vez, relaciona-se à característica de ―vivência solidária" argumentada por Oaxaca (2007) no tocante à capacidade de dialogar em grupo, relacionar temáticas no interior de coletivos, mobilizando divergências em prol de uma luta comum. Já o terceiro princípio diz respeito à questão da ética, como já defendido por Hurtado (2005), relativo ao hábito processual de criar culturalmente ações libertadoras, em que os próprios trabalhadores possam ser sujeitos autônomos de sua libertação. Todos esses princípios, no entanto, possuem fundamento numa concepção de educação presente em todos os aspectos da vida humana, em um aprendizado do cotidiano que se incorpora com a reflexão teórica, extrapolando a ideia do ―profissionalizante" ou da ―especialização", mas sim, uma prática educativa que une e congrega as pessoas no ato conjunto e solidário em serem humanos.

Quando argumentamos na introdução que na atual fase de globalização, enquanto uma etapa de amplo desenvolvimento tecnológico, científico e comunicativo do modo de produção capitalista e que este, assim sendo, interfere subvertendo a maioria dos processos formativos em valores de troca e não de uso, queremos também dizer que essa lógica de estruturação e funcionamento implica numa série de interferências em vários aspectos e dimensões da vida em sociedade, inclusive na educação. Isso não quer dizer, entretanto, que os seres humanos se comportam somente baseados e em razão de ações e interesses mercadológicos. O que é preciso refletir, precisamente tendo como pano de fundo o debate da educação popular, é o fato de haver um forte estímulo e uma forte tendência no capitalismo de incentivo profundo de inciativas individualistas, competitivas que revertem o significado do ato em *ser* humano, numa racionalidade alienante e fragmentada.

É com uma compreensão ampla de educação popular que dialogamos e refletimos, no intuito de legitimar um poder solidário entre a classe trabalhadora na sua luta emancipatória a toda sociedade, rumo a uma organização sem a opressão de uma classe sobre as demais. Este é um elemento relevante e intrínseco desta educação, que acima de tudo é dialógica, no sentido de juntar as partes do todo e repensar a contradição fundante entre capital e trabalho, para além dos estereótipos disseminados, em um entendimento emancipador e coletivo. Muitas críticas aparecem em discursos apregoando uma visão infantilizada da educação popular, como se esta fosse somente uma técnica em utilizar o dia a dia dos educandos/as para ~~"f~~acilitar" o processo de ensino e aprendizagem. Inclusive o próprio termo ~~"p~~rofessor" ou ~~"e~~ducador" é substituído por tais discursos com a ideia de ~~"f~~acilitador" do ~~"p~~rocesso comunicativo". Estes discursos simplificam e minimizam a educação popular, já que esta se insere numa perspectiva analítica e teórica muito mais ampla, vinculada aos saberes e à criatividade das classes populares em suas lutas e ações educativas.

Outro engano muito comum cometido a respeito da educação popular tem relação com o seu método. Uma leitura errônea desta educação entende que ela parte da realidade de luta dos grupos de trabalhadores com que lida e permanece numa análise superficial. O método utilizado por educadores/as populares com os coletivos em que se encontram trata de superar tal visão. A realidade é um ponto de partida e também problematização dos conteúdos trabalhados, mas somente é ponto de partida e de inicial diálogo. A aquisição e reflexão crítica da raiz que organiza e estrutura a sociedade, os conhecimentos artísticos, culturais, filosóficos e científicos são trabalhados no processo de formação dos militantes. Nesse fato reside o porquê em se dizer que esta educação parte do real e do vivido para uma abordagem

processual e eminentemente coletiva chegar ao concreto, numa abstração mais teoricamente elaborada e crítica em que a teoria marxista pode muito contribuir.

Esse engano que resume precipitadamente a educação popular comumente tem levado à outra concepção também errônea: a não defesa da escola pública por parte dos educadores populares militantes. Como abordaremos de modo mais profundo no capítulo 03, onde serão discutidas as origens do Movimento da Educação do Campo, os educadores/militantes ligados aos movimentos sociais camponeses, com destaque para a atuação em escala nacional e internacional do MST, reivindicam a defesa e garantia do direito à educação pública. Muitas escolas no campo iniciam suas atividades na época de formação dos acampamentos e, por várias vezes, sua construção física fora fruto das mãos, braços e suor dos próprios educadores do movimento. Uma vez que a escola está construída, as atividades são na luta pelo reconhecimento do poder público daquela instituição que, em geral, após anos de pressão popular oficializa aquele ambiente educacional. Nessa nova etapa, surge outro desafio: a contratação de professores e os conteúdos pedagógicos. Como as escolas passam a ser geridas sob os parâmetros da burocracia estatal, os professores que são contratados não são os mesmos que residem no assentamento ou acampamento e, por não terem participado de sua construção histórica, também, por vezes, não comungam do posicionamento político na luta da classe trabalhadora camponesa.

Os Sem-Terra, dessa forma, perguntam-se e se mobilizam em função de preocupações como: "O que estão ensinando aos nossos filhos?" "Quem escreveu os livros didáticos?" "Por que os educadores da nossa comunidade não podem ser professores dos nossos filhos?" "Qual entendimento e articulação da escola com a nossa comunidade estão sendo desenvolvidos?" Tais questões os levam a defender a escola que ajudaram a construir, reforçando o princípio pedagógico do MST: "Todo assentamento na escola e toda escola no assentamento". Desse modo, estes educadores e militantes populares lutam e defendem a escola pública e a educação formal como direito que precisa ser garantido e materializado; no entanto, condizente com suas necessidades, com seu território, sua cultura, concepções teóricas e políticas.

José Martí (1975) já nos explicava, neste sentido, que a questão educacional é muito mais ampla que a instrução, já que esta última é necessária, porém a primeira refere-se mais ao pensamento e aos sentimentos. Martí também afirma que é preciso desmistificar a ideia de que a educação popular é uma educação para a classe pobre, mas sim que reforça o sentido da educação entre todas as classes sociais, numa perspectiva de garantia dos direitos a todos, avançando também num entendimento sobre a educabilidade entre todos em sociedade, já

que: “Ao vir à terra, todo homem tem direito a educação, e depois, como retorno, tem o dever de contribuir com a educação dos demais.” (MARTÍ, 1975, p. 375, tradução nossa). Por isso, no debate sobre a educação popular alguns parâmetros são imprescindíveis e devem estar presentes com o objetivo de avançar rumo ao seu entendimento numa concepção mais ampla: *a postura crítica*, que não se rende, não se conforma, sabe que as conquistas muitas vezes demoram, mas a organização em prol da mudança é fundamental, lembrando-se da história enquanto construção dos homens; *a participação contínua* e permanente em vários espaços, já que a formação do educador popular não é possível somente na vida em movimento social, nem somente em contextos acadêmicos, mas nas interferências e diálogos entre esses dois territórios; *a reflexão coletiva* constante sobre a coerência nas lutas e nos discursos contra hegemônicos e no entendimento crítico da realidade em suas transformações; a *vinculação da prática e teórica*, como esforço de extrema necessidade ao se analisar o que se vive e o que se constrói na consciência, e *o diálogo* como categoria fundante da prática entre a educação e as outras dimensões da vida, que aprende com outros e sabe ensinar ouvindo e lutando, não por “decreto” ou imposição, mas por vontade autônoma da própria classe em resistência.

É importante, todavia, afirmar que esta sistematização que estamos propondo não se dá no sentido de apresentar somente mais um “passo a passo” para compreender a educação popular. Essa postura seria por demais simplista e preconceituosa ao resumir um tema de ampla complexidade e historicidade. O objetivo é mais humilde ao traçarmos em linhas gerais os pontos em comum, a partir dos autores aqui discutidos à luz de referências marxistas, que não podem ser desvinculadas da escala mais global de luta que educa e que é educativa, no âmbito das ações de diversos grupos na afirmação dos direitos e na defesa da emancipação e solidariedade entre seres em processo de *ser* humano. Um processo este que não dissocia estudo e ação, na formação consciente do exercício de se transformar, lutando pela mudança das condições objetivas, materiais e concretas da vida.

Um importante desafio teórico, político e pedagógico da educação popular possui relação com a discussão da emancipação humana. As práticas pedagógicas desenvolvidas nas várias experiências de educação popular com a classe trabalhadora intentam uma transformação objetiva de situações de exploração e opressão. Contudo, precisamos diferenciar a emancipação humana da emancipação política. Como nos explica Tonet (2012) nos ajuda a entender que a emancipação política possui uma natureza parcial e expressa uma perspectiva de classe: a burguesia. Já a emancipação humana é ilimitada, implica no desenvolvimento pleno da unilateralidade dos indivíduos em uma efetiva e concreta comunidade.

> Toda emancipação é redução do mundo humano e suas relações ao próprio homem. A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, por outro, a cidadão, a pessoa moral. Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado *ente genérico* na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas ~~"~~*forces propres*" [forças próprias] como forças *sociais* e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força *política*. (MARX, 2010, p.54)

Vê-se que Marx nos explica nitidamente a relação da emancipação humana com a possibilidade dos indivíduos de efetivarem livremente suas forças próprias e isto passa pela transcendência da alienação e ideologia, da reificação e do fetichismo característicos do capitalismo, como iremos abordar de modo mais profundo nos capítulos 3 e 4. Se a educação popular luta pela liberdade dos seres humanos, temos o desafio de qualificar o entendimento desta liberdade no caminho da emancipação humana. Esse desafio tem ligação com a possibilidade dos homens estarem em condições de se tornarem sujeitos da sua história e com uma base material de produção de riquezas que atendam às necessidades de todos e todas. Como vivemos no âmbito da sociabilidade capitalista é o capital quem possui essa liberdade e não os homens. Aí reside a importância da luta a favor do trabalho associado. Neste trabalho associado os próprios homens devem controlar enquanto produtores a produção, de modo consciente e coletivo, inclusive, no que se refere à distribuição da riqueza. A desigualdade social desaparecerá à medida em que se desenvolve e expande o trabalho de todos de acordo com suas possibilidades e capacidades, pois a exploração enquanto elemento fundante estará abolida (TONET, 2012).

Assim, precisamos lembrar que a educação – seja ela formal, informal ou popular – exerce uma mediação na reprodução social. Numa sociedade capitalista, como a nossa, de modo geral a educação tende a contribuir para a reprodução dos valores e lógicas capitalistas. A educação em seu conjunto, nesta sociedade, não conseguirá estar voltada para o objetivo da emancipação humana. Com isso, concordamos com Tonet (2012) na impossibilidade da ~~"~~educação emancipadora", mas sim na realização de ~~"~~atividades educativas emancipadoras":

> A nosso ver, é perda de tempo querer pensar uma educação emancipadora (conteúdos, métodos, técnicas, currículos, programas, formas de avaliação, etc.) como um conjunto sistematizado que possa se transformar em uma política educacional. Certamente, podem-se estabelecer políticas

> educacionais mais ou menos progressistas e, por isso, a luta nessa esfera não deve ser menosprezada. Porém, o conjunto da educação só poderá adquirir um caráter predominantemente emancipador na medida em que a matriz da sociabilidade emancipada – o trabalho associado – fizer pender a balança para o lado da efetiva superação da sociabilidade do capital. Vale dizer, na medida em que se realizar uma revolução. Se se quiser um exemplo, basta lembrar da revolução cubana. Sem entrar na questão da natureza dessa revolução e mesmo descartando qualquer caráter socialista dela, é inegável que, na medida em que a revolução fez pender a balança para o lado dos interesses populares, todo o sistema educacional foi profundamente modificado, ganhando um enorme impulso no sentido do favorecimento daqueles interesses. (TONET, 2012, p.38-39)

Essa interpretação em nada possui de pessimismo ou de um pensamento derrotista. Ao contrário, é a partir das possibilidades históricas e concretas que pensamos na contribuição da educação popular e da educação do campo em desenvolver iniciativas, problematizações e intervenções que defendam a emancipação humana e com isso permitam contribuir com a mobilização da classe trabalhadora rumo à superação do modo de produção capitalista. Precisamos lembrar que: "É preciso reorientar toda a luta social num sentido claramente anticapitalista (o que significa situar o seu eixo fora do parlamento e não dentro dele) e o tempo que isto pode levar é imprevisível. A atividade educativa pode contribuir para isto, mas não pode tomar a frente do processo" (TONET, 2012, p.42).

Essa compreensão é possível a partir da consideração em sentido marxiano de que os indivíduos não precedem, ontologicamente, a sociedade. A natureza dos indivíduos – construída historicamente e não "por dádiva" - possui íntima conexão com as relações sociais. É falso, deste modo, afirmar que os homens são "naturalmente egoístas", eles tornam-se egoístas e/ou solidários em função da relações sociais historicamente construídas (TONET, 2012). Assim, é fundamental conhecer as possibilidades, as contradições, limites e desafios que as condições materiais históricas apresentam, pois:

> Propor-se a formar, hoje, o homem integral sem apontar, claramente, a supressão das condições materiais que impedem essa formação é o mesmo que querer construir uma casa sem os alicerces. A formação integral do indivíduo supõe o acesso à riqueza material e espiritual necessária à plena realização dele. E supõe este acesso de uma forma ativa e não meramente passiva. E mesmo este acesso, numa forma adequada às necessidades humanas e não ás necessidades de reprodução do capital. Porque este é o maior obstáculo a essa apropriação. Por isso mesmo, ele tem que ser removido. (TONET, 2012, p.55)

Deste modo, devemos estimular o desenvolvimento de ações educativas que se preocupem com a emancipação humana, com a formação integral dos indivíduos. A educação em seu conjunto na sociedade capitalista não poderá dar conta deste desafio, visto que ela é uma mediação em uma sociabilidade de "complexos de complexos" como nos explica a pensamento de Lukács e com isso possamos entender que: "Contribuir para uma educação integral, hoje, só pode ter o significado de formar indivíduos comprometidos – teórica e praticamente – com a construção de uma forma de sociabilidade – o comunismo – em que aquela formação integral possa efetivamente ser realizada" (TONET, 2012, p.83). E essa tarefa também necessita ser pensada a partir da teoria marxiana em seu aspecto crítico e revolucionário, para que enfim, como nos ensinava Lukács (2012 b), o homem singular possa apreender sua própria vida como um processo do desenvolvimento do gênero. Esse processo implica a superação do modo de produção capitalista, do trabalho alienado rumo ao socialismo e ao comunismo. Quando este homem singular intenta realizar sua própria conduta como pertencente a esse contexto em movimento, ele, enfim, terá alcançado uma ligação não mais "muda" com a sua própria generidade, pois: "Só quando tiver a intenção de almejar ao menos seriamente uma generidade desse tipo em sua própria vida o homem conseguirá apropriar-se de sua própria elevação acima de seu ser-homem meramente particular – pelo menos como obrigação perante si mesmo" (LUKÁCS, 2012 b, p.435).

2.2- Educação e Cultura enquanto resistência e proposição criativa

Sim, a cultura foi o principal instrumento da opressão
de classe; mas também é, e somente ela pode ser,
o instrumento da emancipação socialista.
(Leon Trotsky)

Neste item, nosso objetivo é explicitar uma vinculação entre cultura popular e educação, a fim de repensarmos os hábitos, ideias, costumes, tradições e posicionamentos que estão imbricados em nosso modo de ser e compreender o mundo de forma consciente. Para além dessa meta, também é preciso considerar a questão da cultura popular com a qual dialogamos, tendo por referência duas categorias analíticas de fundamental importância para o debate educacional numa perspectiva estruturada num ponto de vista dos trabalhadores em

suas manifestações culturais: a resistência e a criatividade. Resistência já que não se acomodam e não se deixam desistir perante a ofensiva de uma organização societária excludente como o é o capitalismo, e criativa, justamente porque aponta críticas a essa forma de se organizar e distribuir os bens e riquezas e, ainda, por possuir contrapropostas que se fundamentam em princípios de cooperação e justiça social.

Para iniciar a problematização, é necessário explicitar o que consideramos sobre a educação popular. Fiori (1987, p. 9) afirma: ―A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica.‖ Esse é um raciocínio que coaduna com nosso entendimento a respeito de uma das tarefas da educação em que defendemos, junto com Saviani (1991) que: ―o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 1991, p. 14).

Essa é uma reflexão interessante para ser considerado na discussão sobre a educação popular. Esta pedagogia em que se considera o trabalhador parte da constatação de sua realidade, de seu dia a dia, seu cotidiano, sua cultura popular como aporte e ―ponte‖ necessária para ―conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica‖. Porém, como refletir a partir dessa pedagogia?

A reflexão sobre a consciência do mundo pode ser elencada como um dos aportes rumo a uma pedagogia que parta das considerações que os trabalhadores trazem e compreendem da realidade. Nesse aspecto, o pensador Paulo Freire explica em várias de suas obras que não existem duas realidades: a dos opressores e dos oprimidos; mas tão somente uma realidade em que há opressores e os que sofrem com a opressão, em muitos casos, seculares. Porém, retornando à discussão da consciência de mundo, tal atitude aumenta as chances de se realizar quando há a presença do diálogo coletivo aberto e sem estruturas hierarquizadas de comando e poder. A esse respeito:

> Dentre os fazeres de uma Educação Popular, destaca-se o momento participativo de planejar e organizar as atividades práticas de formação comunitária, pois é aí que os interesses e as intencionalidades políticas tornam-se coletivamente conscientes e explícitas, evidenciando os critérios adotados para a seleção de conhecimentos sistematizados e metodologias que promoverão o percurso que se pretende implementar no processo de construção / apreensão / intervenção na realidade concreta. Trata-se de uma proposta de formação permanente que visa desencadear, junto à comunidade, um posicionamento crítico prático em relação às necessidades e às

> contradições por ela vivenciadas e os encaminhamentos concretos para a conquista da autonomia. (SILVA, 2007, p. 13)

Este ―momento participativo" ganha contornos de prática coletiva de uma educação que não está à margem da discussão acadêmica, justamente por se utilizar de recursos e procedimentos que em muito podem enriquecer a pesquisa em educação, pois a educação popular problematiza em grupo visões de mundo, medos, anseios, interpretações, interações, hábitos, costumes, valores e culturas em uma simbiose no âmbito da qual se criam conexões com um determinado projeto societário, como é o caso da educação do campo, em que muitos movimentos socioterritoriais de luta pela terra desenvolvem e erguem também suas bandeiras de reivindicação ao direito de educação, possuindo inclusive, no caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST, um projeto socialista para a sociedade brasileira, pois já desenvolvem essa reflexão como parte integrante de sua cultura. A esse respeito:

> A cultura está contida em tudo e está entretecida com tudo aquilo em que nós transformamos ao criarmos as nossas formas próprio-simbólicas e reflexivas de convivermos uns com os outros, e entre nossas vidas. Vidas vividas, de um modo ou de outro, dentro de esferas e domínios de alguma vida social. A cultura existe nas diversas maneiras, por meio das quais criamos e recriamos as teias, as tessituras e os tecidos sociais de símbolos e de significados que atribuímos a nós próprios, às nossas vidas e aos nossos mundos. De uma pequenina palavra a toda uma teoria filosófica, estamos continuamente elaborando, partilhando e transformando diferentes sistemas de compreensão da vida e de orientação da conduta social. (BRANDÃO, 2008 a, p. 31)

No tocante a essa Pedagogia fundamentada na Educação do Campo, a pesquisa acadêmica pode aprender com o engajamento político no processo de luta e de organização coletiva do trabalho, desenvolvido, por exemplo, pelo MST. Esse movimento socioterritorial consegue disseminar sua história de luta ―despertando" a relevância da dimensão política entre todos os seus membros, compreendendo a História enquanto possibilidade, como já foi discutida por Paulo Freire. Esse contexto e dinâmica são passíveis de serem investigados em face dos crescentes estímulos ao individualismo corrente, perante a visão determinista da História que opera através da ideologia dominante, no atual estágio do modo de produção capitalista. Daí a relevância do estudo desse tipo de educação empreendida pelo MST, uma educação que é popular e tem suas raízes no campo, mas que acima de tudo, possui esperança

e incentiva criticamente à participação coletiva e solidária rumo a uma sociedade para além do capital.

Neste debate, também é importante a tese de que rumo à superação da ordem societária burguesa é necessário para que os indivíduos possam manifestar plenamente todas as suas diferenças. Como o próprio pensamento marxiano nos ensina, numa sociedade em que o fundamento estrutural é a desigualdade, a igualdade entre os diferentes não pode se realizar efetivamente, reforçando, com isso, a premência sobre o debate da emancipação humana que tratamos no item anterior no seu vínculo com a educação, pois "Para Marx, o processo de individuação alcançaria seu mais alto grau por meio justamente da socialização do indivíduo em circunstâncias ausentes de alienação e que permitissem, portanto, a efetivação, na existência individual, da universalidade e da liberdade alcançadas num dado momento histórico pela riqueza do gênero humano" (DUARTE, 2006, p. 611).

Duarte (2006) apresenta relevante contribuição neste aspecto, já que desenvolve uma concepção de cultura da humanidade que pode e deve ser articula à discussão da cultura popular que estamos construindo. O autor explica que no processo de ampliação da apropriação da natureza pela atividade social, o gênero humano cada vez mais interfere uma causalidade posta e não se submete tanto à uma causalidade das forças naturais, colocando tais forças naturais de acordo com suas finalidades traçadas de modo consciente. Podemos perceber como Duarte (2006) articula a discussão da generidade inspirada no referencial marxista e, em especial, no pensamento do filósofo húngaro Gyorgy Lukács. Continua Duarte, afirmando que tal socialização das forças naturais, contudo, não separa o ser humano da natureza, mas incorpora a natureza na processualidade social, sendo esta dinâmica as bases da objetivação e elaboração da cultura humana.

Entretanto, Duarte (2006) apresenta argumentos para justificar seu posicionamento muito mais ligado à discussão da cultura humana – e todas as suas mediações – do que de cultura popular. Apesar do autor desenvolver importantes considerações e reflexões imprescindíveis a todos educadores e educadoras em educação de modo geral, acreditamos e defendemos a tese de que a cultura popular deve ser pensada e refletida em sentido articulado ao debate da cultura humana em sua totalidade. Em função disto expomos nosso entendimento a respeito do debate sobre emancipação humana e não apenas política e é também em função desta articulação que desenvolveremos deste ponto em diante na tese de modo cada vez mais claro e nítido a articulação entre os saberes populares territoriais e os saberes humano-genéricos, numa perspectiva revolucionária rumo à superação do modo de produção capitalista. Este raciocínio encontra respaldo na necessidade de articular as várias e

múltiplas escalas[19] que auxiliam a entender o local e o global, envolvendo uma série de sínteses e conexões dialéticas.

Na educação popular, um dos grandes desafios está em unir os conhecimentos práticos de determinada situação, problematizá-la coletivamente, sistematizar a discussão junto aos conhecimentos artísticos, filosóficos, científicos e populares, ou seja, na meta por nos conscientizarmos em conjunto como sujeitos produtores da história e inseridos em uma cadeia com um acúmulo de ações passadas, as manifestações da Arte, por meio de seus vários períodos, podem ajudar nessa reflexão crítica. Esta reflexão, através do exercício filosófico, que questiona além da aparência, de buscarmos as ~~–r~~aízes" das questões que nos rodeiam e permite avançar para sistematizações que os grandes pensadores e pesquisadores em educação já alcançaram, para que novos e atuais conhecimentos possam ser gerados a partir da realidade vivida, sofrida e construída pelas diversas classes sociais a partir de suas interações, através dos antagonismos e das lutas até então.

> [...] no momento em que você discute com o grupo de alfabetizandos o que é a cultura enquanto criação e produção humana, no fundo você faz cultura, na medida em que você, não apenas como espectador do mundo, mas como intervencionista, com capacidade de intervir no mundo, é capaz de mudar o mundo. Isso é o que marca o homem e a mulher. Nós nos tornamos capazes de, intervindo no mundo, fazer mais do que nos adaptar ao mundo. **A cultura é o resultado da intervenção que o homem e a mulher fazem no mundo que não fizeram. Então, é tão cultura a sintonia de Bethoven quanto o boneco de Vitalino, é tão cultura o que Tchaikowsky** compôs quanto cultura é este microfone que está aqui, defronte de mim, enquanto expressão tecnológica. (FREIRE, 2014, p. 224, grifos nossos)

Este trecho de Freire (2014) é fundamental em nossa discussão, pois concordamos em com o autor ao entender a cultura humana de modo geral não segregando a chamada ~~–c~~ultura erudita" e a ~~–c~~ultura popular". Não devemos empreender uma análise dicotômica e sectária entre a cultura que os trabalhadores produzem e a cultura que é desenvolvida e acumulada pela humanidade em sentido amplo. Trata-se de pensar sobre os vínculos e potencialidades educativas na articulação entre a cultura popular em seu vínculo com a cultura humana e que é segregada aos trabalhadores. Não se trata, deste modo, de considerar ~~–b~~oneco de Vitalino" como não-cultura ou uma ~~–c~~ultura menor", mas sim de pensar que, em geral, os trabalhadores que desenvolvem a cultura popular não possuem acesso à toda cultura desenvolvida pelo gênero humano ao longo de toda História, ou seja, é preciso articular os

[19] Escala aqui não é entendido em seu sentido cartográfico, mas sim enquanto abrangência e ligações entre fenômenos sociais, políticos, científicos, filosóficos e culturais.

saberes populares territoriais, problematizando-os à luta pela emancipação humana, rumo à consciência revolucionária.

A educação popular não é uma educação pensada e planejada *para* a classe trabalhadora, em geral oprimida pelo atual desenvolvimento do modo de produção capitalista, mas sim uma educação com eles, com a sua intervenção refletida racionalmente. Isto não implica, como já argumentamos, que a educação popular deva se ~~f~~echar em si" a todo conhecimento elaborado pela humanidade. Esta é uma visão superficial e limitada de educação popular. O pensador e filósofo marxista Slavoj Zizek, em várias de suas palestras afirma que o papel da Filosofia não é o de apontar respostas, mas de enriquecer a arte de questionar. Entendemos que essa também é a função do saber científico no estudo da educação popular, isto é, aprender com o coletivo a arte de problematizar, perguntar de modo maduro sobre os debates que estão na pauta de preocupações de um grupo, por exemplo.

A cultura, de modo geral, deve estar atrelada a um projeto societário. Essa é uma necessidade de formação conjunta e apropriação da generidade cada vez mais estranhada e segregada à classe trabalhadora. Pensar a cultura em seu sentido de respeito às suas várias manifestações nos diferentes territórios, também precisa de uma reflexão global no sentido de mobilização das lutas em sentido de desenvolver atividades emancipatórias.

> [...] Deste modo, em sua própria origem a cultura é uma síntese da dupla capacidade de agir fisicamente e de representar mentalmente, que o homem adquire ao se ir constituindo fisiológica e psiquicamente em animal diferenciado. Sendo uma síntese, é uma reunião de modos opostos de ser, de produzir. Desvenda-se, assim, um aspecto capital do conceito de cultura: seu caráter de mediação de toda realização humana [...] (VIEIRA PINTO, 1979, p.135).

O trecho de Veira Pinto (1979) permite apreender a capacidade de síntese e de produção dos seres humanos. Assim, também precisamos assumir o debate da cultura do ponto de vista de sua constituição a partir das lutas de classe e seus condicionantes que interferiram e interferem na sua elaboração e disseminação. Com isso, estamos afirmando que o debate de cultura também se faz em meio a conflitos e relações de poder. Essa é uma compreensão que é passível de ser refletida a partir, também, de nosso entendimento de homem enquanto um animal que se tornou homem por meio do trabalho e que se constitui como um ser que dá respostas (LUKÁCS, 1978).

Trotsky (1927) apresenta uma interpretação interessante ao considerar que a cultura engloba tudo que foi construído, conquistado e aprendido pelo homem em sua história,

diferente do que recebeu da natureza, englobando, inclusive, a história do homem enquanto espécie animal. Além da cultura material também temos a que está presente na consciência humana, ou seja: as habilidades, métodos, costumes a partir da cultura material já existente. Essa perspectiva aponta para uma questão relevante que diz respeito às lições que os seres humanos aprendem em sua história e a cultura e os saberes populares territoriais – sempre sendo necessário não confundi-los com o senso comum – apresentam várias manifestações e aprendizados adquiridos ao longo do tempo por determinados grupos.

A educação e cultura popular permitem manter viva e transmitir conhecimentos de uma cultura que, pelo movimento hegemônico das forças do capital através de seus mecanismos de disseminação ideológica, não permitem que sobreviva e se propague. Tardin (2012) nos explica que de modo abstrato, cultura significa toda criação humana que resulta das relações entre seres humanos e destes no seu entrosamento com a natureza, levando à criação de seus modos de vida. Ao transformarem o mundo, dessa forma, transformam também a si mesmos, numa recriação e criação de formas materiais e sentidos à materialidade da organização coletiva da própria vida. A cultura popular camponesa, nesta linha de análise, representa um esforço conjunto de convivência das pluralidades dos sujeitos do campo em seu modo de superação das dificuldades enfrentadas no dia a dia, num esforço também em superar a dicotomia entre a ideia de ~~–e~~ultura" e de ~~–n~~ão cultura".

Essa concepção se baseia num princípio de que os significados construídos entre os camponeses, por exemplo, refletem seus aprendizados de colaboração mútua e de respeito perante a natureza e a terra com que lidam. Essas iniciativas se dão tanto em função das demandas dos próprios camponeses, quanto por um descaso e demora na prestação desses serviços por parte do Estado, por isso dizemos que uma das lições da caminhada trilhada pela cultura popular camponesa na defesa de seu território de vida é a ~~–o~~cupação do latifúndio educacional", já que estes povos veem o direito à educação e demais direitos sociais como parte da reprodução e disseminação de suas práticas de luta e de cultura, contudo, há ainda o desafio de orientar tais práticas no sentido da emancipação humana e, assim, imprimir-lhes cada vez mais um caráter e aspecto de cunho revolucionário.

A discussão de cultura popular, em especial da cultura camponesa, articulada à educação popular enquanto categoria ampla que contempla a educação do campo, reside em articular este debate às condições objetivas reais e concretas em que se encontra o espaço agrário em seus conflitos e embates. A educação do campo, por meio da cultura dos povos camponeses, constitui uma das formas de recriação do campesinato por meio da luta e do

direito à educação preocupada com seu território e com a emancipação humana, de modo geral, pois como já nos explicava Suchodolski:

> O que explica que uma determinada cultura se mantenha na história não são as suas propriedades cultivadas pelos educadores e pela geração jovem, especialmente a classe dominante, mas o encontrar-se estreitamente ligada à realidade, ao tipo de vida material, ao tipo de existência político-social na qual surgiu a determinada cultura espiritual. Os homens que nascem sob estas relações não são, naturalmente, capazes de escolher outro modo de vida e, portanto, devem pertencer ao tipo que predomina na época do seu nascimento. (SUCHODOLSKI, 1976, p. 113)

Anteriormente argumentamos sobre a dimensão política da pesquisa acadêmica nessa modalidade de ensino e, por isso, defendemos que tais pesquisas possuem, em potencial, as bases para fortalecimentos da cultura popular que combata e enfrente em ―pé de igualdade" essa cultura burguesa, tecnocrata e hegemônica. A cultura popular possui forte vinculação à discussão política imanente aos conflitos e embates presentes no território em que se encontra sua manifestação. Alves (2009), nesse aspecto, apresenta importante contribuição ao afirmar:

> Refletir a cultura popular significa refletir inúmeras e importantes questões para o fazer histórico, tais como as definições do que é popular, a memória histórica, as relações estabelecidas entre os populares e as classes dominantes e de como determinados elementos das camadas detentoras do poder econômico compreendem a cultura popular. (ALVES, 2009, p. 100)

Faz-se imprescindível esclarecer em decorrência da argumentação de Alves (2009), que nossa compreensão de cultura não se baseia em uma postura embasada em preceitos burgueses preconceituosos, para a qual esta se resume a um conjunto de informações enciclopédicas assimiladas de maneira superficial, a fim de demonstrar ―glamour" e ―status social". Na contramão dessa perspectiva a cultura com que dialogamos, acreditamos e defendemos é a cultura popular. Isso, por sua vez, é possível graças à potencialidade da cultura popular de enriquecer práticas de docência e de sua pesquisa metodológica, pois permite a correlação de conceitos e temáticas científicas a partir da análise da realidade, do cotidiano vivenciado pelos educandos/as. Queremos dizer: a cultura popular instiga o processo educativo emancipatório, daí a importância da dimensão política nessa modalidade de ensino, para politizar, reivindicar, criticar, desconstruir e transformar, gerando um movimento de construção de conhecimentos oriundos de debates a partir dos saberes culturais populares e da confrontação do cotidiano com a ciência, a filosofia, a ética e as artes que são

objetivações humanas universais e ampliam a visão acerca do cotidiano e da cultura popular. Por isso:

> A cultura é importante na medida em que abre horizontes para as pessoas. Abre-se um horizonte novo quando se descobre que existe um tipo de conduta que não é aceita. Pode ser homossexualismo, divórcio, preconceito de cor. A cultura abre horizontes – às vezes, apenas pelo fato de alguém começar a manejar um lápis, uma tinta, uma câmera de vídeo, ou seja, aprender uma nova linguagem. (RIBEIRO, 2010, p.52)

Essa perspectiva nos remete à reflexão sobre a Educação do Campo. Sendo assim, compreendemos que os conflitos também ocorrem uma vez que as políticas para essa modalidade de ensino, em muitos casos, não respeitam e não se preocupam em conhecer a realidade em que irão se inserir, inclusive o universo juvenil em que irão trabalhar. Portanto, não se trata, dessa maneira, tão somente em criticar a educação empreendida pelos padrões estatais. Também não consideramos benéfica a compreensão que "endeusa" a educação popular, como se esta fosse capaz de resolver todos os problemas e superar todos os obstáculos que o panorama educacional enfrenta. Trata-se, sobretudo e, principalmente, de aprender com essa prática pedagógica própria dos grupos que desenvolvem e perpetuam a educação popular, em um esforço coletivo e contínuo de aprendizados.

Pesquisar esse tipo de educação, junto aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos pode ser um dos caminhos que permitirá unir o "fogo" que a cultura popular representa como manifestação contra hegemônica em períodos de atual globalização como perversidade[20] à "gasolina" que a pesquisa científica é enquanto combustível, capaz de gerar nessa dinâmica uma combustão de novas possibilidades educativas pela sua dimensão politicamente consciente.

Assim sendo, não defendemos exclusivamente um lado de valorização desses conhecimentos ou "saber elaborado" como denominam alguns pesquisadores, em detrimento da cultura popular. Entendemos que a dimensão política da educação popular na sua manifestação da educação do campo, aparece na práxis educativa em se apropriar dos conhecimentos científicos nos mais diversos campos, como forma de desenvolver seus embates de maneira mais elaborada e consciente. A solidariedade da cultura popular é um saber que o educador popular do campo comunga e defende no grupo com o qual se depara e, justamente por isso, ele consegue construir uma compreensão analítica coletiva da educação da possibilidade, isto é, uma educação que seja possível resgatar o sentido do mutável, indo

[20] Como discutido de modo mais profundo em Santos (2011).

contra o –sagrado" e o –tabu", para poder pensar a opressão rumo à sua superação. Entender e investigar a cultura popular com o grupo com o qual se trabalha é a efetivação de uma possibilidade analítica de perquirição sobre manifestações com potencial real de colaboração e solidariedade concretas.

Igualmente é por isso que não há separação ou fragmentação entre saber científico teórico e prática cotidiana, porém isto não quer dizer que ao valorizar a vivência de luta, um determinado grupo se –empobrece" teoricamente, pois o movimento se dá no sentido de buscar autores e teorias que permitam compreender, de modo menos ingênuo, as práticas do dia a dia e auxiliar na organização coletiva contra hegemônica, num ato que defende a educação enquanto arte provocativa e não anestésica, enquanto problematização necessária e não discurso sonolento. Nesse ponto, reside a importância de perceber o movimento histórico das lutas populares e, em nosso debate, da questão agrária, a fim de que possamos construir discussões que não se deixem levar pela tendência atual dominante, mas sim que aprenda com lições dos embates, da criatividade e da cultura dos camponeses.

Justamente em decorrência deste fato acreditamos na relevância ao mesmo tempo e em igual intensidade entre **saber popular territorial** e o **saber elaborado** (ou os conhecimentos objetivos, científicos, artísticos e filosóficos). Entendemos por saber popular territorial aquele conhecimento que guarda **a resistência** dos elementos de uma determinada cultura inerente a um território. Essa definição e entendimento de saber popular territorial é importante para se diferenciar das formas ideológicas dominantes do capitalismo e que, infelizmente, se fazem muito mais presentes nas escolas públicas no campo do que o saber popular territorial camponês e o saber elaborado numa perspectiva de entendimento da realidade e de operacionalização teleológica das práticas educativas de caráter revolucionário e não reformista. Deste modo, as escolas populares efetivamente **do** campo, são aquelas que desenvolvem formas elaboradas de socialização do saber popular territorial de um determinado território e luta concomitantemente pela apropriação e disseminação do saber humano-genéricos perante os camponeses, sempre num aspecto e postura revolucionário.

Para que esse entendimento seja efetivo também é preciso diferenciar substancialmente o senso comum daquilo que estamos denominando como saberes populares territoriais. O senso comum, em muitos casos, guarda elementos da ideologia dominante capitalista em suas mais variadas formas. Já **os saberes populares territoriais dialogam e se relacionam intimamente à cultura de resistência um determinado território,** por exemplo: o cultivo da agricultura camponesa nos pampas gaúchos é diferente do modo desenvolvido no semiárido nordestino e este, por sua vez, diferencia-se da agricultura

camponesa no pantanal, ou, também poderíamos pensar nos saberes indígenas que variam de tribo para tribo localizadas em diferentes territórios. Em ambos contextos há territórios em constante disputa, como explicitaremos mais adiante na tese, todavia, não podemos de antemão afirmar que esses saberes populares territoriais possam ser a mesma coisa que o senso comum, pois eles foram elaborados e sistematizados também enquanto produção cultural humana e, no caso específico desta investigação, estes saberes são frutos da produção cultural camponesa. Igualmente não podemos afirmar que tais saberes já se fazem presentes nas escolas públicas no campo, quando na realidade o que há é muito mais uma deturpação em forma de estereótipos que, em vários casos, reforça a ideologia dominante.

Os saberes populares territoriais englobam e se articulam com a cultura popular. Todavia, a cultura popular não pode ser considerada sinônimo de **saberes populares territoriais**, já que **estes envolvem necessariamente: luta; organização; resistência; proposição e coletividade**. São esses elementos articulados que permitem compreender a abrangência desses saberes enquanto conhecimentos sistematizados pela prática da classe trabalhadora e dos diversos povos tradicionais em seu processo histórico de subordinação e recriação. Com efeito a cultura que desenvolvem se articula a esses saberes, mas, com certeza, não pode resumi-los.

Basta observarmos algumas festas juninas escolares em que se depreciam o homem e a mulher camponês. Neste aspecto, acreditamos numa relação dialética imprescindível em ser trabalhada no debate da educação popular e da educação do campo a partir da determinação recíproca e dialética (determinação esta que não se baseia em sentido mecanicista) entre os saberes humano-genéricos e os saberes populares territoriais. Como a contradição é uma categoria inerente ao movimento histórico e também se faz presente no capitalismo, ela se manifesta nas instituições, políticas e ambientes educativos formais e informais. Os saberes populares territoriais são produzidos e sintetizados culturalmente pelos grupos, trabalhadores, povos etc. de diversas etnias e múltiplos territórios e tradições. Contraditoriamente eles não se fazem presentes de modo abrangente e acentuados nas escolas públicas destes mesmos territórios. Mais uma vez a lógica dialética nos ajuda a compreender esse fato, já que não interessa às elites e classes dominantes que os conhecimentos sejam socializados perante os trabalhadores, mas tão somente uma ideológica prática educacional que tenda a atender as demandas de expansão e acumulação do capital.

Em muitos casos escolas públicas localizadas em assentamentos rurais não se predispõem, de modo coletivo e intencional, discutir o processo de luta de criação daquele assentamento. Não se discutem as lutas, as dificuldades, a organicidade do movimento de

homens e mulheres que participaram de tais ocupações, enfim, não se leva em consideração a história, a memória de resistência que aqueles camponeses partilharam no passado.

Em uma ocupação, por exemplo, – em especial naquelas que duram anos – uma série de saberes populares territoriais são criados de modo organizado, consciente e coletivo. Debate-se a participação e envolvimento de todos e todas nos mais diversos setores (educação, mística, produção etc.) e esse processo é algo educativo em que se aprende criticamente a vivência da luta em prol de todo um conjunto de famílias que não buscam saídas individualistas para suas dificuldades. Com efeito, tratam-se de experiências e saberes marcados e criados em uma disputa territorial aguda entre o agronegócio e a agricultura camponesa, entre a terra enquanto especulação financeira e a terra de vida e de cultura. Assim sendo, é imprescindível que esta discussão, nos mais diversos territórios, também se faça presente nas escolas públicas no campo, para que a resistência e a criatividade de um povo não possa ser abafada e ocultada.

O desafio da educação popular em geral – e da educação do campo em específico – está em **articular dialeticamente os saberes populares territoriais e lutar pelo acesso ao conhecimento científico, filosófico e cultural desenvolvido pela humanidade.** Isso se justifica, pois tais conhecimentos e saberes são parte da riqueza socialmente produzida que é apropriada pelas classes dominantes em detrimento da classe trabalhadora. Desse modo, se a educação popular e a educação do campo defendem a emancipação humana, como demonstramos no item anterior, e a transformação da sociedade, uma das tarefas primordiais nesse caminho é a **disseminação dos saberes elaborados e populares territoriais entre os trabalhadores**, para que possamos nos afastar, cada vez mais, de uma visão fragmentada do cotidiano e da realidade e assumir o compromisso histórico e ontológico em nos aproximarmos da compreensão da totalidade, pensando dialeticamente, historicamente e por contradição; para que assim possamos aumentar as chances de maior compreensão em profundidade da sociedade e a sua necessária transformação. É neste aspecto que o referencial marxista apresenta grandes contribuições para que tal empreitada seja efetivamente radical – em sentido marxiano – e não se prenda em posturas idealistas e/ou reformistas.

Portanto, valorizar a socialização dos conhecimentos elaborados e dos saberes populares territoriais implica em compreender cultura em seu aspecto amplo. Se vivenciamos uma fragmentação entre cultura popular e cultura erudita, por exemplo, isso ocorre devido ao processo contraditório da História na consolidação do capitalismo enquanto modo de produção hegemônico. Lutar pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento de modo geral, implica lutar pela superação da sociedade de classes, da dicotomização na cultura e com o

objetivo de contribuir com a emancipação humana e não apenas política. Ignorar os saberes populares territoriais, neste sentido, é ―enclausurar" e/ou ―engarrafar" os conhecimentos científicos segregando-os ainda mais à classe trabalhadora, pois se a práxis educativa desenvolvida de modo intencional se esquece ou trata com desdém a cultura e os saberes que também são produzidos pelos trabalhadores em suas múltiplas criações, afastam-se com isso todas possibilidades de continuação profícua do processo pedagógico e, deste modo, contribuímos, conscientes ou inconscientemente, para a manutenção desta segregação histórica dos conhecimentos.

2.3 – Educação do Campo: Lutas e Trajetórias

No que se refere à história da educação no meio rural, concordamos com Arroyo, Caldart e Molina (2004), quando os autores afirmam que a escola no campo foi tida como marginalizada no sistema educacional brasileiro, e para a população camponesa foi negado os avanços que a sociedade alcançou, incluso a garantia do direito à educação básica. A esse respeito:

> A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: ―gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade". (anônimo) (LEITE, 1999 p.14).

A educação no campo nem sequer foi mencionada em textos constitucionais até 1891 (BRASIL, 2002), evidenciando um verdadeiro descaso das classes dominantes para com essa modalidade de ensino. As escolas no campo foram construídas tardiamente e sem apoio estratégico-operacional básico para seu desenvolvimento e progresso por parte do Estado. Casagrande (2007) nos lembra que apenas no início do século XX, a educação rural passa a constar no ordenamento jurídico brasileiro, como expressão do debate daquela época no qual a educação estava atrelada à necessidade de conter o movimento migratório e aumentar a produtividade no campo, sendo que estas preocupações estavam presentes nos anais dos seminários e congressos rurais, como no 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro, de 1923.

A autora continua em sua explanação afirmando que, de 1933 a 1955, houve a consolidação do setor industrial no país, sendo a indústria um importante elemento no processo de acumulação de capital, tendo, dessa forma, fortes repercussões na questão agrária. A concentração de investimentos em determinadas áreas e regiões em detrimento de outras, pode ser lembrada como prática daquele período. As regiões Norte e Nordeste se especializaram em produtos primários, enquanto que as regiões Centro-Oeste e Sul se especializaram em atividades industriais, acentuando, com esse processo, as disparidades regionais já existentes e as desigualdades econômicas e sociais.

É neste contexto que, durante o Estado Novo, em 1942, com o VIII Congresso Brasileiro de Educação, enfatizam-se influências e tendências nacionalistas-burguesas. Perante uma realidade com altos níveis de analfabetos no campo, com a diminuição da produção agrícola e a insuficiência de mão de obra em decorrência dos movimentos de migração, a educação rural passa a ser encarada como ~~–m~~anutenção do status quo da sociedade e do Estado". (CASAGRANDE, 2007, p. 60).

Na década de 1940, como reflexo dos debates da década anterior e perante as influências da política externa norte-americana, houve o surgimento da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais – CEBAR – com o objetivo elementar de implantar projetos educacionais no campo e o desenvolvimento de comunidades camponesas com convênio de assistência para a educação. Dentre os diversos projetos, tem-se a criação de Centros de Treinamento para professores que eram especialistas com informações técnicas para os camponeses, promovendo debates e encontros.

Casagrande (2007), em sua tese, também afirma que durante a década de 1950 foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER e, ainda, o Serviço Social Rural – SSR, que desenvolveram iniciativas e projetos visando à preparação de técnicos para a educação de base rural e a melhoria das condições de vida no campo nas áreas da saúde, trabalho associativo e economia doméstica; no entanto, o CNER acabou por reproduzir práticas de dominação tradicionais e não discutiu a raiz dos problemas da questão agrária. O entendimento de desenvolvimento comunitário presente em tais programas vinculavam-se fortemente à política de internacionalização da economia brasileira, e sua dependência aos interesses das grandes economias e suas empresas.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 4024/61, a escola fundamental no campo ficou sob a responsabilidade dos próprios municípios que, de acordo com Casagrande (2007), caracterizou uma omissão em relação à escola, pois a maior parte das prefeituras não dispunha dos recursos para a manutenção das mesmas. Com este processo e

com péssimas condições para a práxis educativa nestas escolas, do ponto de vista didático, administrativo e financeiro, a educação rural entrou num forte processo de deterioração e de subordinação aos modelos educacionais urbanos.

No Golpe Militar de 1964, a política educacional sofreu várias mudanças, com a pressão pelo fechamento das pontes de comunicação, representação e expressão popular. A perseguição e exílio de educadores com projetos de educação popular era prática corrente, como foi o caso do educador Paulo Freire, por exemplo, que não pôde retornar do exílio nem para o enterro de sua própria mãe. Nesse período, em nome da ―segurança nacional" e do ―progresso econômico-desenvolvimentista", a educação se tornou categoria excludente e predominantemente propagandista dos padrões urbanos, como sinônimo do ―moderno".

Já durante a década de 1970, o autoritarismo do Golpe Militar cresceu e se intensificou. Perspectivas críticas começaram a influenciar a educação no campo através da educação popular, com as experiências na esfera da luta política, na educação de jovens e adultos, exigindo maior comprometimento do Estado brasileiro com o campo. Essa discussão se acentua com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, em que consta no artigo 28:

> Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL/MEC, LDB 9.394/96, art. 28).

Leite (1999) afirma que, com a LDB, houve uma desvinculação da escola no campo num entendimento precário como sendo somente reflexo da escola urbana, exigindo um planejamento diferenciado. As pressões exercidas pela garantia do direito à educação de qualidade no campo, como nos lembram Arroyo, Caldart e Molina (2004), foi efetivada e desempenhada pelos trabalhadores camponeses organizados em seus movimentos sociais, como parte da luta que desenvolvem por maiores condições de justiça social. Arroyo (2012b) afirma que, com a educação rural, sempre preponderou uma visão pobre do campo, num princípio de ocultação das injustiças realizadas pelas elites agrárias com as populações camponesas: ―A pobreza histórica da educação rural e dos programas para a escola rural são vítimas dessa representação pobre do campo que os movimentos em defesa da educação do campo pretendem superar". (ARROYO, 2012b, p.82).

No período de 1979 a 1984, ocorreu o princípio de gestação do MST, já que reuniu as experiências pioneiras na área de ocupação de terras e encontros. Em 1984 ocorreu o Primeiro Encontro Nacional do MST em Cascavel, no Paraná. Já em 1985 foi realizado seu primeiro Congresso, dando início à expansão desse movimento pelo território nacional (FERNANDES, 1999). Em 1987 foi realizado o Primeiro Seminário Nacional de Educação, no Espírito Santo, com o tema: "O que queremos com as escolas dos assentamentos". Uma pesquisa realizada em 1994 e 1995, nos assentamentos e acampamentos do MST, mostrou que 29% da população era analfabeta; 1,6% das crianças terminavam o ensino fundamental e 70% dos jovens e adultos não tinham condições acessíveis à escola.

De acordo com o documento "Dossiê MST-Escola", a origem do setor de Educação dentro desse movimento remonta a trabalhos de 1986, em que se inicia a luta pela conquista de escola para as crianças acampadas. A equipe que desenvolveu esta tarefa continuou se reunindo para debater temas ligados à questão educacional e às dificuldades encontradas no cotidiano em sala de aula. O objetivo era clarear a relação Educação – Movimento para obter maior apoio político dentro do MST e unir forças suficientes junto ao Estado e perante a opinião pública. Como relato que exemplifica essa passagem, está a fala de Teresinha Vivian, educadora do Assentamento da Etel Guaíba, na região de Porto Alegre:

> A gente começou a ler muito: livros que tinham propostas de educação. E a gente foi vendo que queria era uma proposta de educação que não trouxesse as coisas prontas para a criança, e sim que ela construísse a sua própria educação; e que fosse participativa para a escola e para os pais. Porque não adianta a criança ir para a escola e aprender alguma coisa se os pais não saberem o que está acontecendo... A gente faz muitas reuniões. Não decidimos nada sem fazer reuniões. A Equipe se encontra, de 15 em 15 dias ou, de mês em mês. Depende da época. Fazemos um planejamento comum entre os assentamentos. Não é planejar conteúdos especificamente, mas sim um plano que englobe tudo, uma linha comum... (MST, 2001, p. 17)

Caldart (2012) afirma que, quando o MST cria em sua organização o Setor Educacional, abandona-se uma visão ingênua de que a luta pela Reforma Agrária se dá somente pela luta por um pedaço de terra. Na realidade, o objetivo também é a garantia dos direitos sociais e, dentre eles, o direito à educação que fora negado historicamente à população do campo. Basta lembrarmos do "ruralismo pedagógico", em decorrência do forte crescimento migratório e de urbanização ocorridos durante as décadas de 1910 e 1920, em que a educação rural entendia que deveria abranger técnicas de leitura e de realizações matemáticas, sem reflexão do contexto do campo e de suas lutas.

> A educação rural identifica-se, historicamente, com as iniciativas do Estado em organizar a educação para os trabalhadores do campo, de acordo com os interesses do capital, caracterizando-se pela marginalização dessa população e pelo caráter de política compensatória, de abafar os conflitos resultantes da contradição de classe no meio rural. (GUHUR e SILVA, 2009, p. 133)

Assim, fica claro que a mudança de **"rural"** para **"do campo"** implica numa postura qualitativamente diferente, isto é, um posicionamento que se vincula à concepção de educação enquanto formação, práxis e reflexão. Esta compreensão dá-se a partir dos movimentos sociais do campo, e não do Estado ou de outros entes.

> Em meados dos anos noventa, o Setor de Educação conseguiu aumentar o número de cursos de alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos e acampamentos. Também implantou cursos de formação de professores e realizou encontros locais e nacionais, espacializando e territorializando a *pedagogia do Movimento*. Essas experiências educacionais foram reforçadas já no começo dos anos 90 com a criação do Curso de Magistério e do curso Técnico em Administração de Cooperativas – TAC, no Departamento de Educação Rural – DER - da Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Celeiro, no município de Braga – RS. (FERNANDES, 1999, p. 212)

Delfino José Becker, filho de pequenos agricultores e membro há mais de 20 anos do MST, em entrevista concedida à Samuel Klauck (2008), possui interessante fala para apreendermos a passagem da valorização educacional nas lutas camponesas:

> Em vez de fazer a reforma agrária, que não vai adiantar distribuir terra, se não preparar esses camponeses para serem um bom administrador, um bom produtor nessas terras. Então a nível nacional nós percebemos que é tão importante a terra, como a educação. (KLAUCK, 2008, p. 107).

O texto: "O que queremos com as escolas dos assentamentos" foi publicado em 1991, com o objetivo de instigar o debate sobre o projeto educacional das escolas do campo e da formação dos Sem-Terra, no mesmo desafio apontado por Delfino José na entrevista a Klauck (2008). É em razão disto que:

> **Nas Escolas do MST não pode ter um professor qualquer. [...] O professor deve participar da vida do assentamento. Só dar aula não chega. Deve participar das discussões e ações principais do assentamento como um todo**. O professor só será professor de verdade

> quando assumir de corpo, mente e coração [além de certos princípios pedagógicos] os princípios do MST. Quando fizer sua a luta pela terra, pela produção, como a luta pela educação. Quando participar das lutas do assentamento e dos trabalhadores em geral. (MST, 2001, p. 34, grifo nosso.)

Assim, já nesse documento de 1991, fica nítida a necessidade do educador/a estar comprometido com a luta pela terra desenvolvida pelo MST, como modo para alicerçar sua prática de docência na reflexão e na prática de luta desse movimento socioterritorial. Bezerra (2013) muito bem analisa o surgimento da educação do campo:

> A história da Sociologia do Campo, em nosso país, veio ao mundo na década de 1980. Nasceu por cesariana, não foi de parto normal, como a Sociologia Rural. Nasceu rebelde e crítica aos sistema capital, às formas de exploração do trabalho camponês, a toda as formas de espoliação do trabalho, no campo e na cidade. Mas sempre esteve como embrião no útero da história: se manifestou nos Quilombos, na Revolução Praieira, nas Ligas Camponesas e, hoje, nas lutas dos Movimentos Sociais da Terra pela reforma agrária. Sua mãe é a ―teoria social prático-crítica" ou filosofia da práxis, como prefere Gramsci. Nasceu no Brasil na derrocada do Regime Militar, quando este passava a viver um novo cenário, impulsionado pelo movimento pela redemocratização; quando, então, os povos do campo e da cidade passaram a enfrentar novos desafios, problemas e conflitos. Dentre estas ―a questão agrária" de novo tipo [...]A concretude da Sociologia do Campo são os povos do campo, como afirma nosso eminente sociólogo, José de Souza Martins. No mesmo campo de forças políticas, outro Movimento erigiu, o Movimento pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo que, unido aos Movimentos Sociais da Terra, dinamizaram um movimento mais amplo e mais vigoroso: o Movimento por uma Educação do Campo, ou, simplesmente, Educação do Campo. Esses sujeitos estavam grávidos no seio das terras e lutas que compõe o território brasileiro. Na verdade, a materialidade desses movimentos se fez viva nas lutas pela propriedade da terra contra o latifúndio. Foram silenciados pelos jesuítas e o portugueses, depois pelos latifundiários e a burguesia nacional e estrangeira, que se enriqueceram com a monocultura para exportação, depois pelas forças militares e, hoje, pelo campo de forças políticas do agronegócio. (BEZERRA, 2013, p. 17-18)

No trecho de Bezerra (2013) podemos perceber o vínculo ―rebelde" da educação do campo com os movimentos sociais em crítica ao modo de produção capitalista. Em 1992 foi publicado o texto: ―Caderno de Educação: Como fazer a escola que queremos", com um esboço preliminar a respeito do currículo educacional, estruturado como fruto de um aprendizado a partir da realidade vivida ao longo do tempo e, também, da interação e diálogo com pesquisadores de várias universidades. Leite (1999) elenca algumas problemáticas a serem consideradas na década de 1990:

> 1. Quanto à clientela da escola rural: a condição do aluno como trabalhador rural; distâncias entre locais de moradia/trabalho/escola; heterogeneidade de idade e grau de intelectualidade; baixas condições aquisitivas do alunado; acesso precário a informações gerais. 2. Quanto à
> participação da comunidade no processo escolar: um certo distanciamento dos pais em relação à escola, embora as famílias tenham a escolaridade como valor sócio moral; 3. Quanto à ação didático-pedagógica: currículo inadequado, geralmente, estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana; estruturação didático-metodológica deficiente; salas multisseriadas; calendário escolar em dissonância com a sazonalidade da produção; ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico; ausência de material de apoio escolar tanto para professores quanto para alunos; (LEITE, 1999, p. 55-56).

Em 1995, a Associação Nacional de Cooperação Agrícola – ANCA - e a Confederação de Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil – CONCRAB – inauguraram o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA – em Veranópolis, no Rio Grande do Sul. Já em 1996, no ITERRA, o MST fundou a Escola Josué de Castro, que possui o Ensino Supletivo de 1º e 2º graus. O ITERRA possui o objetivo de contribuir na formação e na pesquisa de acordo com as demandas de suas associadas, sem desprezar e/ou esquecer-se da educação do ser humano. Ainda em 1995, o MST recebeu o Prêmio Educação e Participação Itaú – UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo programa "Por uma escola pública de qualidade nas áreas de assentamentos" (FERNANDES, 1999). Essas conquistas não ocorreram de modo fácil; a educadora Noeli Candatem, no documento MST (2001) afirma:

> O pessoal via a luta pela terra como tão difícil que quase achou que tinha que largar os outros setores. Era primeiro conseguir a terra pra depois lutar por outras coisas. Mas aos poucos veio uma visão maior da luta, da organização, do que se quer como movimento. Não é só terra. É mudar toda a produção, a comercialização, a administração da terra... É projetar um outro tipo de organização da sociedade... (MST, 2001, p. 17)

Esse relato permite perceber como o movimento foi se educando ao longo do tempo, como já nos explicava Caldart (2012). No entanto, é importante também perceber que o surgimento da questão educacional, no interior do MST, ajudou os militantes a aprofundarem suas lutas numa perspectiva pedagógica, isto é, uma nova valorização da educação em contextos de embates políticos, rumo a outro modo de organização da produção agrária e da sociedade.

Em 1997, o MST realizou o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA – no campus da Universidade de Brasília, com o apoio desta universidade e da UNICEF. Este evento recolocou o debate da Educação do Campo e, inclusive, surgiu a proposta do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Em 1998, o PRONERA foi implantado pelo INCRA com a parceria do MST e de diversas universidades. Também em 1998 ocorreu o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores de Jovens e Adultos em Recife, onde os Sem-Terra prestaram uma homenagem ao educador Paulo Freire (FERNANDES, 1999). De acordo com Hackbart (2008):

> O Programa é uma política pública de educação dirigida a trabalhadores e trabalhadoras das áreas de reforma agrária, que se realiza por meio de parcerias com diferentes esferas governamentais, instituições de ensino médio e superior de caráter público ou civil sem fins lucrativos, movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais para qualificação educacional dos assentados e assentadas. Seu principal objetivo é o fortalecimento da educação dos beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos, utilizando, para isso, metodologias voltadas à especificidade do campo. Além disso, o Pronera visa contribuir para a promoção do desenvolvimento, com base nos princípios da sustentabilidade econômica, social e ambiental dos homens e mulheres que ali vivem. (HACKBART, 2008, p. 12)

Ainda em 1998, em Luziânia – GO, aconteceu a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, contando com a organização do MST, da Universidade de Brasília, da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO –, a UNICEF e a CNBB. Em torno de 1000 participantes estavam presentes de várias instituições, sendo que as experiências desenvolvidas em diversos locais do país foram discutidas, além das políticas públicas e projetos pedagógicos que ajudassem no processo de amadurecimento da Educação Básica do Campo (FERNANDES, 1999). Arroyo e Fernandes (1999) lembram que no dia seguinte a essa conferência, as cinco entidades reuniram-se com o objetivo de dar continuidade ao movimento desencadeado e fomentar a divulgação e criação de uma coleção de Cadernos da Educação Básica do Campo, constituindo, dessa forma, a "Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo".

> Quando dizemos Educação Básica do campo estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à escolarização e à educação no campo; e pela construção de uma escola que não apenas esteja no campo, mas que sendo do campo seja uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos sociais do movimento do campo" (Documento

> Síntese do Seminário da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, Cajamar/SP, novembro de 1999).

Já em 1999 acontece o Seminário da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, no Instituto Cajamar, em São Paulo. Neste evento participaram: o Movimento de Pequenos Agricultores – MPA -, o Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais – MMTR -, a Pastoral da Juventude Rural – PJR -, o Movimento de Atingidos por Barragens – MAB, organismos da Igreja Católica e outros sujeitos coletivos. Foram discutidos os princípios e as conquistas da caminhada, definindo linhas de ação e desafios a lidar. (ARROYO e FERNANDES, 1999, p.72)

No ano 2000 fora organizada uma Audiência Pública, no interior da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados em Brasília, sobre a situação da Educação do Campo no Brasil. Nesta audiência, estavam presentes: o MST, a Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA, a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas, a Universidade de Brasília, UNICEF, UNESCO e CNBB, de acordo com Molina (2003). A autora continua:

> Esta Audiência Pública foi de grande importância para o impulso do tema junto ao parlamento, contribuindo para alguns incisos, fossem sobre Educação do Campo fossem inseridos no Plano Nacional de Educação. Além deste resultado mais prático, este evento também foi significativo como uma estratégia de sensibilização dos parlamentares para o tema. Esta estratégia apresentou seus resultados, quando neste ano de 2000, frente ao contingenciamento de recursos do Pronera pelo governo de Fernando Henrique, conseguimos a inclusão de uma emenda parlamentar no Orçamento Geral da União para garantir recursos para o Programa, evitando assim sua interrupção. (MOLINA, 2003, p. 69)

No ano de 2002, foi então realizado o Seminário Nacional Por uma Educação Básica do Campo, com a participação de mais de 400 pessoas, envolvendo instituições de ensino superior, secretarias estaduais e municipais de educação, educadores do PRONERA, superintendências regionais do INCRA e vários movimentos sociais: MMRT (Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais), MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens), MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), ANMTR (Articulação Nacional das Mulheres Trabalhadoras Rurais), PJR (Pastoral da Joventude Rural), CPT (Comissão Pastoral da Terra), CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura), UNEFAB (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil), CIMI (Conselho Indigenista

Missionário) e algumas ONGs. Nesse evento, houve uma reflexão sobre as políticas educacionais em âmbito nacional e sobre o termo –educação do campo".

> Há no campo um expressivo movimento pedagógico, com experiências escolares inovadoras coladas às raízes populares, às matrizes culturais do povo do campo. **A educação escolar ultrapassa a fase "rural", da educação escolar "no" campo e passa a ser "do" campo. Está vinculada a um projeto democrático popular de Brasil e de campo. Realiza-se uma relação visceral entre as mudanças na educação e os ideais do Movimento Social**. Vai-se, portanto, além da "escolinha de letras" (ler, escrever, contar) para se trabalhar participativa e criativamente um projeto de Brasil, um projeto de Campo, resgatando e valorizando os valores culturais típicos do povo do campo.
> Há uma mobilização local, regional e nacional procurando garantir uma "educação básica do campo", portanto com novos conteúdos, novos processos pedagógicos, novo enfoque na tarefa dos professores, das professoras, das famílias, da comunidade e dos próprios educandos. (ARROYO e FERNANDES, 1999, p. 06, grifo nosso.)

É importante afirmar que o MST é um movimento social de grande participação no Movimento de Educação do Campo. No entanto, também ocorre a parceria e companheirismo de luta a partir de outros movimentos, como: o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos de trabalhadores rurais e federações estaduais desses sindicados vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – vinculado à CONTAG, a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de uma série de outras organizações.

Uma particularidade do MST é que conjuga em sua organização diversos profissionais que apoiam a luta pela Reforma Agrária: o geógrafo, o advogado, o educador, o padre, etc. Exemplo disso é a obra intitulada: –Dicionário da Educação do Campo", que se trata de um esforço coletivo, cuja elaboração contou com a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, a Fundação Oswaldo Cruz do Rio de Janeiro e com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). Ao todo, são 107 pesquisadores ligados à luta pela terra que contribuem em formar os 113 conceitos/verbetes relacionados à Educação do Campo. Os organizadores (Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto) afirmam que o objetivo deste livro é esclarecer algumas categorias e conceitos que permitem entender a Educação do Campo como um esforço dos movimentos sociais de luta pela terra, como uma educação condizente com o território camponês que

habitam e labutam. Esta obra é um referencial teórico importante de ser levado em consideração no que se refere à análise que pretenda entender de maneira mais ampla a luta pela educação, inserida por sua vez, na luta pela terra. Esse processo, inevitavelmente, envolve a luta de classes que, por meio da abordagem crítica do presente livro, enriquece a leitura e instiga a reflexão preocupada com os interesses da classe trabalhadora camponesa, em seu cotidiano territorializado.

No ano de 2004, surge a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD – vinculada ao Ministério de Educação e Cultura. Nela, há a Coordenação Geral da Educação do Campo, responsável pelo reconhecimento das demandas do campo e suas especificidades. No âmbito do governo federal, alguns projetos são exemplos da importância da mobilização desses sujeitos coletivos nas várias conferências e eventos:

- Programa de Apoio à Formação Superior: com a Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO. Este programa apoia a criação de cursos em instituições públicas do país voltados para a formação de educadores do campo;
- Programa Escola Ativa: tem como objetivo contribuir na melhoria escolar em classes multisseriadas;
- ProJovem Campo – Saberes da Terra: permite que jovens agricultores familiares tenham qualificação profissional. Participam os que não concluíram o ensino fundamental e possuem de 18 a 29 anos, com o objetivo de combater as desigualdades educacionais do campo;

Ainda em 2004 ocorreu a II Conferência Por uma Educação Básica do Campo em Luziânia – GO, com a participação das entidades: CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) – MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) – UNICEF (Fundo das Nações Unidas para Infância) - UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) – UnB (Universidade de Brasília) – CONTAG (Confederação dos Trabalhadores da Agricultura) – UNEFAB (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil) – UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) – MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores) – MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens) – MMC (Movimento das Mulheres Camponesas). O tema desse evento foi –Por uma Política

Pública de Educação do Campo", e foi defendido o caráter de políticas públicas universais que reafirmem a garantia dos direitos, em vez da disseminação de políticas compensatórias.

Somente com o artigo n°.10 das DOEBEC (Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo), que aparece o pensamento sobre a necessidade da escola criar mecanismos para que a comunidade local, órgãos de gestão educacionais, movimentos sociais e demais setores da sociedade possam participar na sua gestão escolar. Essa legislação e o decreto n°. 7.352, que institui a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação em áreas de Reforma Agrária – PRONERA – ajudam a compreender a importância dos eventos, encontros, conferências e seminários, já que surgiram a partir de encaminhamentos e mobilizações dessas atividades coletivas de discussão.

Uma conquista importante também no plano dos documentos oficiais é a concepção de campo presente no Caderno –Conselho Escolar e Educação do Campo", do ano de 2006, da Secretaria de Educação Básica vinculada ao MEC:

> Tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana." (MEC, 2006, p. 14)

O decreto n°. 7.352 é um marco de suma relevância na legislação como uma conquista do movimento da educação do campo, pois nele constam noções que até então não vinham sendo incorporadas, como a da reprodução social da vida no campo, a diversidade cultural, a questão da identidade da escola do campo, um reconhecimento da educação do campo desde a educação infantil ao ensino superior e o princípio da pedagogia da alternância, sendo, dessa forma, um instrumento legal, fruto da luta da classe social camponesa na sua disputa por políticas públicas, como meio de garantir sua reprodução e enfrentamento. Essa incorporação é fundamental para garantir o respeito e o direito à educação perante as populações camponesas, historicamente excluídas e expropriadas. A respeito das Diretrizes Operacionais, Marcon (2012) argumenta:

> Contrariando uma compreensão equivocada de que a educação do campo pode ser dada de qualquer forma, desde que o profissional tenha vocação e boa vontade, as diretrizes afirmam a necessidade de uma qualificação básica e também de uma formação continuada. As relações campo-cidade, no

> contexto do desenvolvimento capitalista atual, exigem uma compreensão global dos processos socioeconômicos e político-culturais, assim como das formas específicas como se desdobram nas diferentes regiões e nas realidades do campo. As diretrizes atribuem à educação do campo a função de ajudar os alunos a compreenderem os seus contextos para atuarem criticamente como cidadãos. Para que isso ocorra, é fundamental entender como as relações capitalistas de produção construídas nos espaços urbanos adentram o campo, e como a globalização hegemônica interfere na cultura e na experiência dos que vivem no campo. Tudo isso exige um grande esforço e capacidade por parte dos profissionais da educação. (MARCON, 2012, p.95)

Conforme demonstra o trecho de Marcon (2012), as DOEBEC foram e são extremamente importantes para a delimitação jurídica-legal da educação do campo, ao afirmarem a necessária formação continuada e uma educação de qualidade nas escolas no campo, avançando sobremaneira nas considerações da LDB/96, em seu artigo 28. Já no ano de 2010, surge o Fórum Nacional de Educação do Campo, como importante espaço de socialização de experiências de lutas educacionais e organização política coletiva. Também podemos lembrar a Escola Feminista do Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA - em Luziânia - GO, que, com o grito –mulher conscientizada, semente germinada, sociedade transformada", vem mobilizando em torno de 70 militantes de 15 estados brasileiros diferentes. Reafirma-se a luta contra o agronegócio e por uma sociedade com equidade de gênero[21].

Outra conquista do Movimento da Educação do Campo, como nos lembra Souza (2009), é a Escola Latino-Americana de Agroecologia, criada numa articulação entre a Universidade Federal do Paraná, o Governo da Venezuela, do Paraná, a Via Campesina e o MST, criada em 2005. Esta escola se localiza no assentamento –Contestado", no Município da Lapa – PR, e foi fruto do protagonismo dos movimentos sociais da terra, defendendo a agricultura camponesa, congregando produção e técnicas de respeito ao meio ambiente. A graduação fica a cargo da Universidade Federal do Paraná e possui três anos, desenvolvidos com a Pedagogia da Alternância, sendo que cada etapa possui uma duração entre 60 a 70 dias.

Dados da PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – e do Censo Escolar do MEC – Ministério de Educação e Cultura – através do INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – e ainda da Pesquisa de Avaliação da Qualidade dos Assentamentos da Reforma Agrária do

[21] Para mais informações: < http://viacampesina.org/es/index.php/temas-principales-mainmenu-27/mujeres-mainmenu-39/1714-brasil-mpa-inicia-su-primera-escuela-nacional-feminista-en-luziania> Último acesso em: Abril/2013.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – (2009), demonstram que ainda há 14,1 milhões de analfabetos no país, inclusive que, 1 em cada 5 brasileiros são analfabetos funcionais, isto é, conseguem ler e escrever, porém, não realizam a interpretação e compreensão de um texto. De acordo com levantamento da Folha[22] baseado nos dados do Censo Escolar, nos últimos dez anos foram fechadas 32,5 mil escolas. Só em 2013, foram 3.296 escolas fechadas no país, sendo que atualmente estão em funcionamento 70,8 mil escolas, perante 103,3 no ano de 2003. A figura 05 ajuda a entender esta problemática na articulação com a expulsão dos trabalhadores camponeses para espaços urbanos.

[22] Informações mais detalhadas podem ser obtidas em: < http://www.mst.org.br/node/15809> último acesso: Março de 2014.

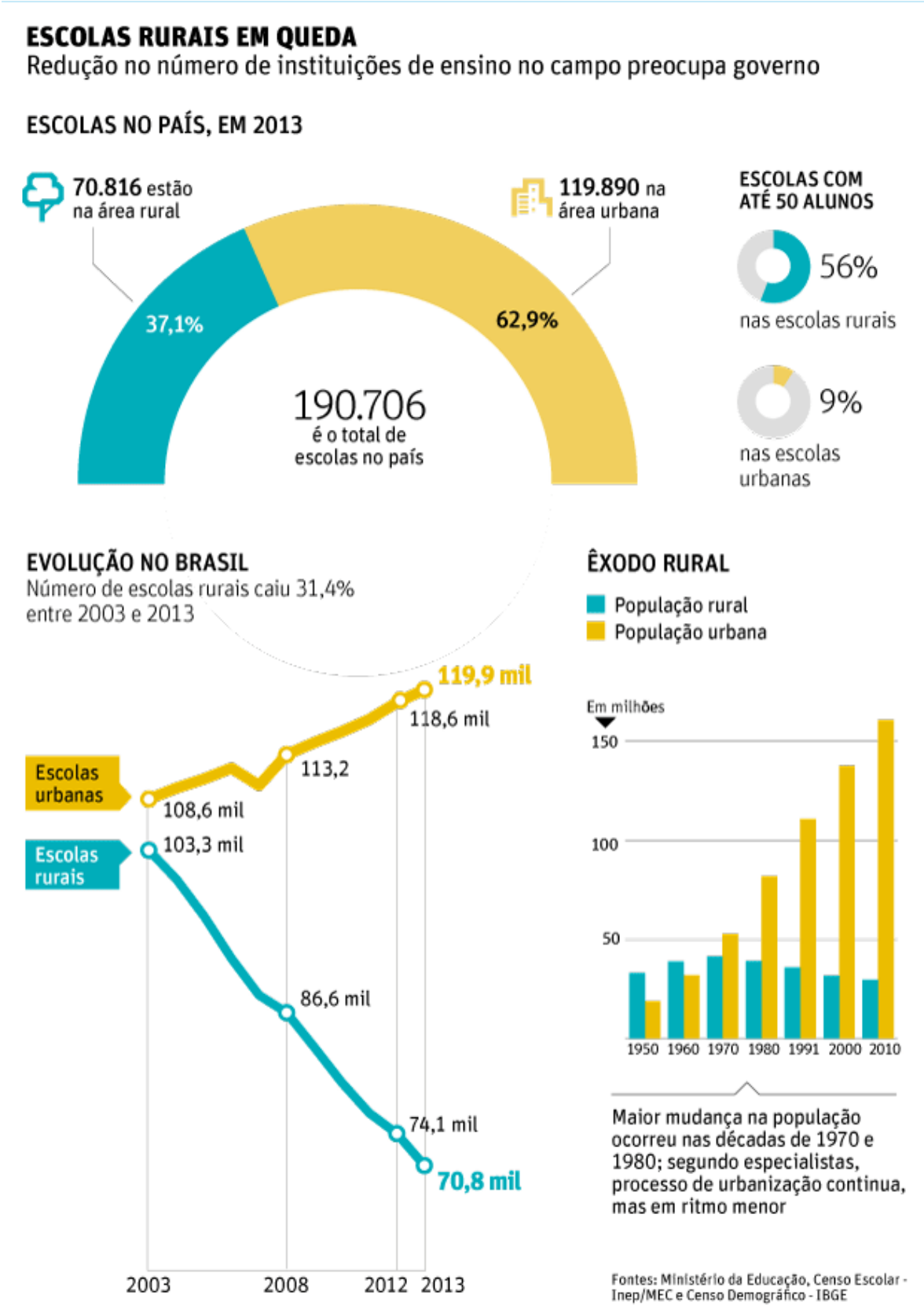


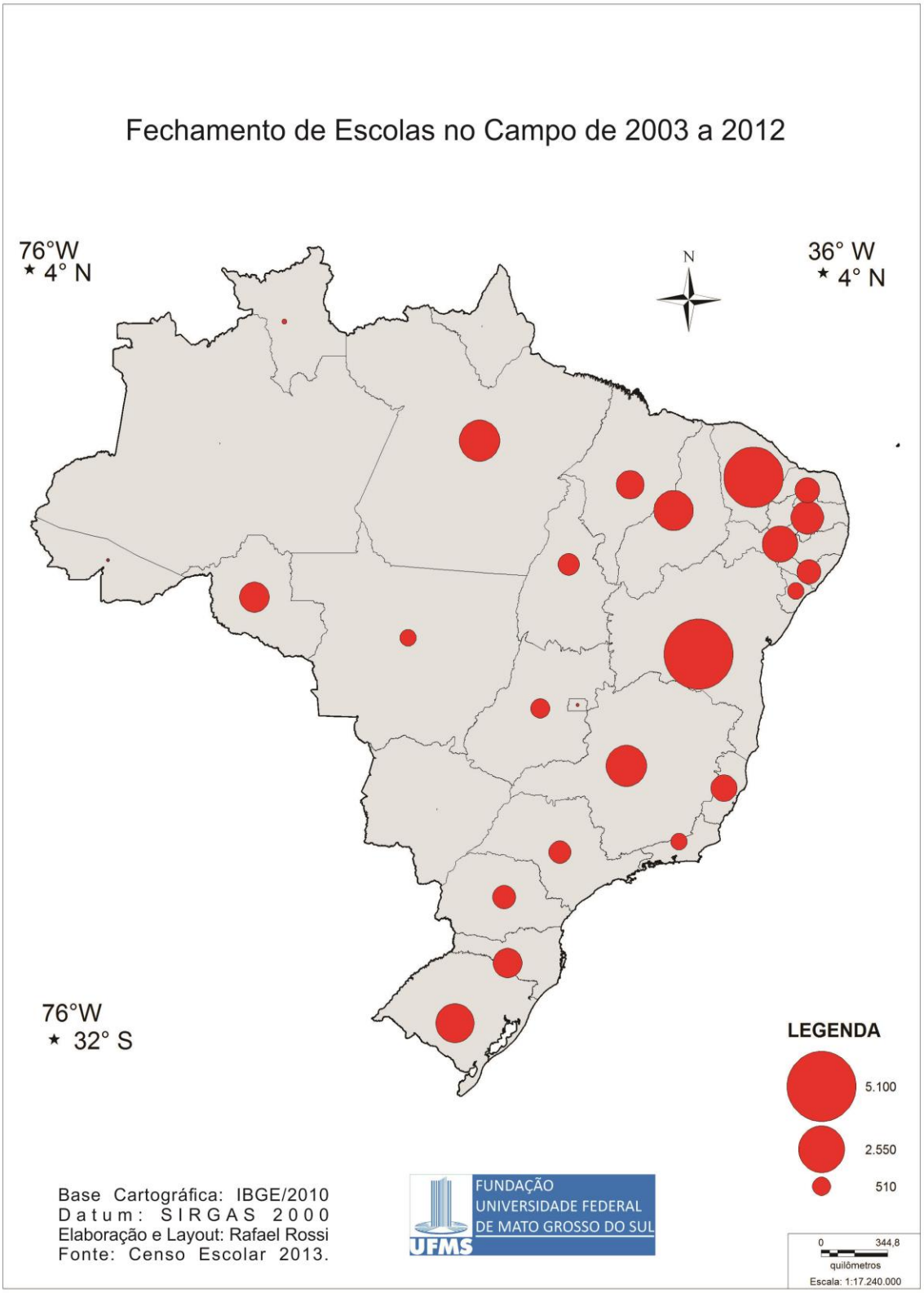
Figura 8: Escolas do Campo

A partir dessa realidade de precarização e resistência, o MST lançou a campanha: ―Fechar Escola é Crime", reivindicando escolas do campo próximas às residências da população camponesa, já que há uma tendência hegemônica das prefeituras municipais em investir no transporte escolar; as escolas do campo também devem ter todas as modalidades de ensino, e o MEC deve criar ações e mecanismos com a finalidade de parar imediatamente o fechamento das escolas e investir mais na sua construção.

Figura 9: Campanha ―Fechar escola é crime!"
Fonte: Página web MST.

Além disso, dados do Censo Escolar de 2013 comprovam que o Nordeste foi a região que mais fechou escolas no campo, num total de 16.892, seguido da região Sudeste (3.980); Sul (3.725); Norte (3.710) e Centro-Oeste com 909 escolas no campo que encerraram suas atividades, como podemos apreender também da análise do mapa 01 e do quadro 02.

Mapa 01: Fechamento de Escolas no Campo no Ano de 2003 a 2012.



Quadro 2 – Escolas fechadas de 2003 a 2012

ESTADOS	TOTAL ESCOLAS DO CAMPO		QUANTIDADE DE ESCOLAS FECHADAS
	2003	2012	
Rondônia	1.780	630	1.150
Ceará	**7.890**	**3.922**	**3.968**
Goiás	1.146	600	546
Tocantins	1.340	707	633
Santa Catarina	2.569	1.464	1.105
Rio Grande do Sul	4.447	2.586	1.861
Espírito Santo	2.225	1.328	897
Paraná	2.313	1.554	759
São Paulo	2.167	1.458	709
Rio Grande do Norte	2.565	1.727	838
Piauí	5.793	3.924	1.869
Mato Grosso	1.326	900	426
Alagoas	2.504	1.709	795
Paraíba	4.410	3.055	1.355
Bahia	**17.056**	**11.984**	**5.072**
Minas Gerais	6.749	4.773	1.976
Sergipe	1.576	1.161	415
Rio de Janeiro	1.652	1.254	398
Pernambuco	6.447	4.895	1.552
Pará	**10.353**	**8.329**	**2.024**
Distrito Federal	93	78	15

Maranhão	10.578	9.550	1.028
Roraima	566	514	52
Acre	1.310	1.294	16
Amazonas	3.857	3.997	-140
Amapá	456	481	-25
Mato Grosso do Sul	160	238	-78
TOTAL	**103.328**	**74.112**	**29.459**

Fonte: Censo Escolar 2013.

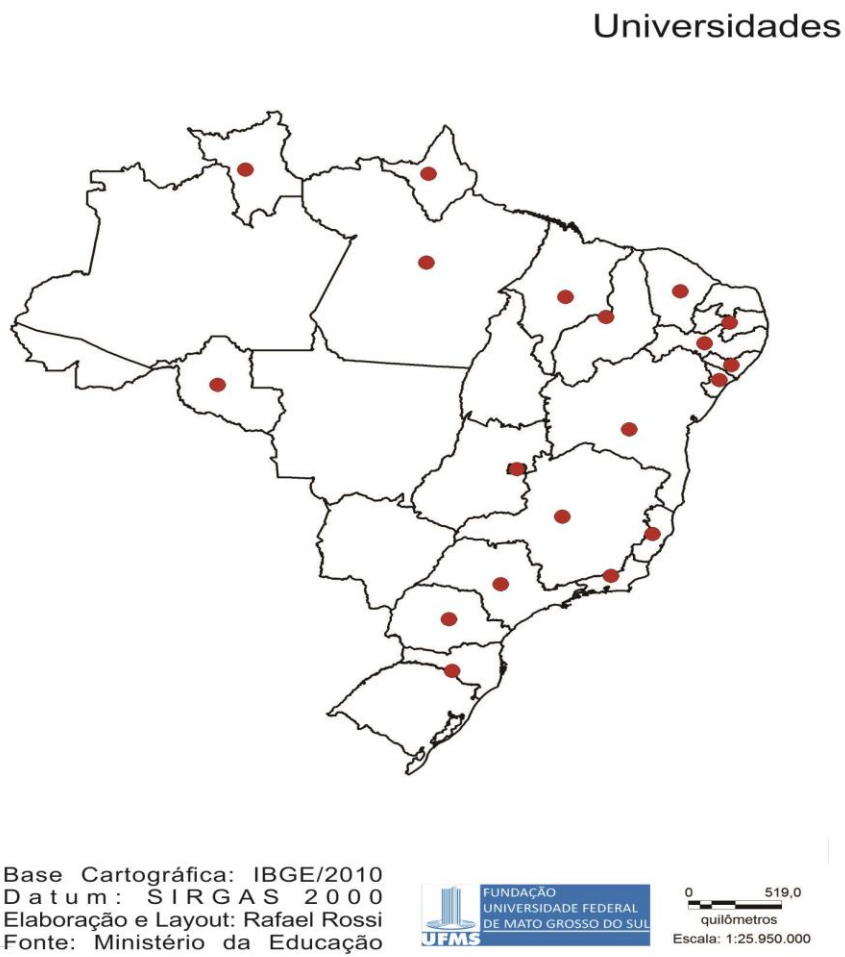
Estes dados, junto com as análises presentes no capítulo anterior, permitem compreender que o fechamento de escolas no campo não se desvincula do avanço do agronegócio nas diversas regiões brasileiras. A própria concepção de educação do campo não é homogênea, pois há discrepâncias entre o entendimento e significado desta para os movimentos sociais camponeses, para o Estado e para o agronegócio que se apropria indevidamente deste conceito em construção. Importante vitória dos movimentos sociais camponeses também se deu com a aprovação do Projeto de Lei da Câmara (PLC) 98/2013[23], por meio da Comissão de Educação, Cultura e Esporte, alterando a Lei n°. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas:

> *Art. 1º O artigo 28 da lei n°. 9.394, de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:*
>
> *"Art. 28º Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar".*

[23] Disponível para download em: <http://www.capixabao.com/noticia/19341/politica/senadora-ana-rita-foi-a-relatora-do-projeto-de-lei-982013/ >Último acesso: Março/2014.

Todo este debate dá ênfase às conquistas adquiridas nas lutas camponesas por meio da organização de seus trabalhadores, mesmo que estes ainda continuem direta e indiretamente sendo expulsos de seu território de vida. A seguir, demonstramos a expansão de cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, em Instituições Federais e Ensino Superior.

Mapa 02 – Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil



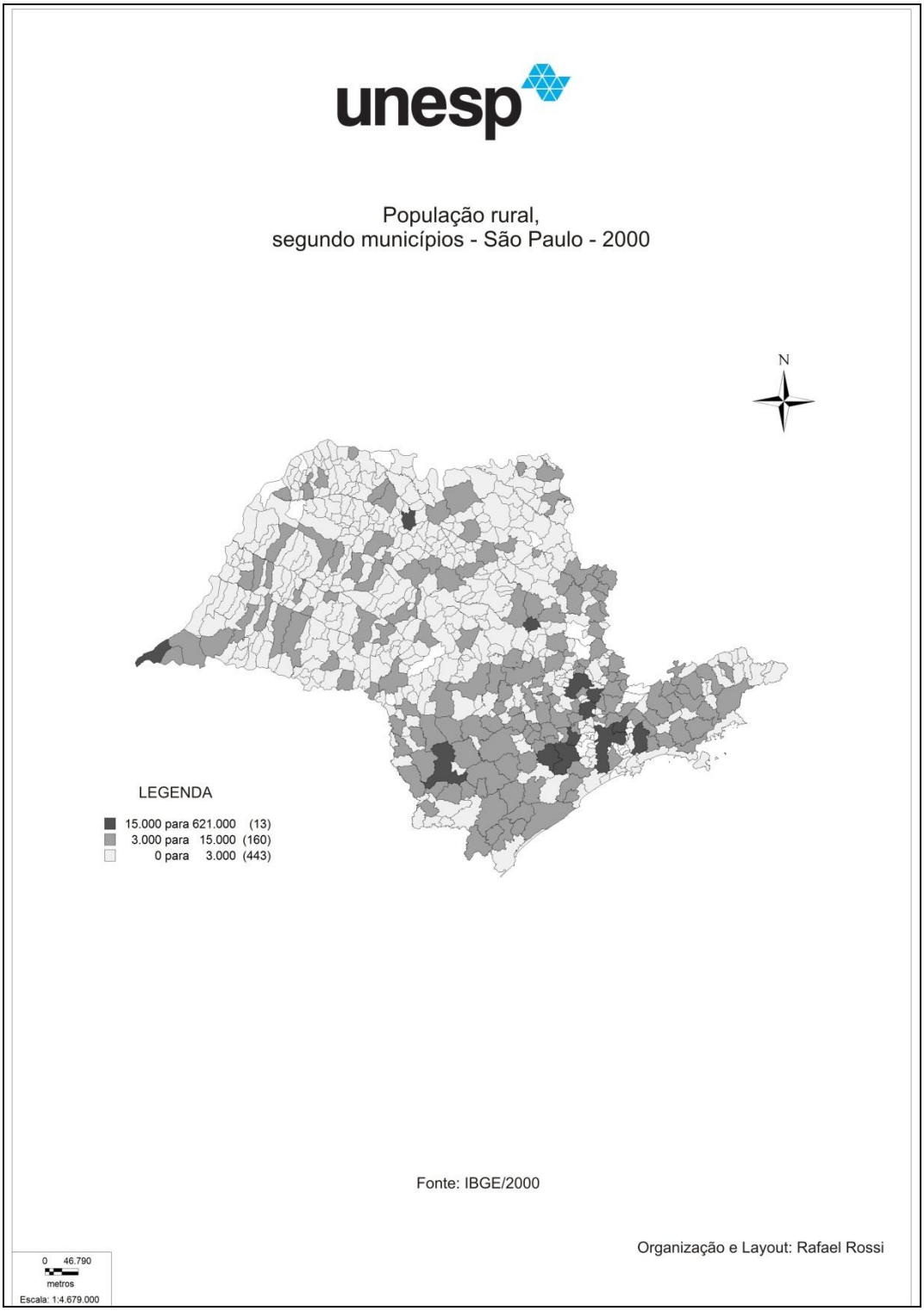
O mapa 02 nos mostra o total de 33 Instituições Públicas de Ensino Superior a desenvolverem o PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – no Brasil. Molina e Sá (2011) salientam que estes cursos possuem como objetivos a formação e habilitação de profissionais para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, estudando e desenvolvendo práticas em escolas de Educação Básica no campo. Tais cursos trabalham com o regime da Pedagogia da Alternância, alternando Tempo Escola (que ocorre nas universidades) e Tempo Comunidade (que ocorre nas próprias comunidades, assentamentos, etc. dos estudantes), sendo que:

> Uma das inovações destes cursos de Licenciatura em Educação do Campo refere–se à determinação de sua matriz curricular de desenvolver estratégias multidisciplinares de trabalho docente, organizando os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias. Outra novidade desta estratégia formativa refere–se à intrínseca articulação proposta para este perfil profissional: além da docência por área de conhecimento, quer–se habilitar este educador, simultaneamente, para a gestão de processos educativos escolares e para gestão de processos educativos comunitários. (MOLINA e SÁ, 2011, p.13)

Tais licenciaturas constituem-se em um amplo desafio aos espaços universitários, muitas vezes enrijecidos política, ideológica e praticamente pela divisão do trabalho no modo de produção capitalista, pois em um mesmo curso trabalha-se várias habilidades, porém, com uma compreensão multidimensional e interdisciplinar no compromisso político e pedagógico com a formação de educadores/as do campo. As autoras chegam, inclusive, a considerar que o fato de existirem estas experiências (note-se que os dados do mapa 01 são com base nas informações disponíveis pelo MEC em 2010, e nos dias atuais estes cursos expandiram-se ainda mais, como é o caso da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, e a Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD), podemos refletir sobre a importância de tais cursos e a relevância de sua pertinência que, por meio destes, encontra espaços de problematização das mudanças de organização escolar e do trabalho desenvolvidos nas escolas, ―no sentido de construir práticas que contribuam para a superação da escola capitalista, conferem a elas ainda maior relevância.” (MOLINA e SÁ, 2011, p.15).

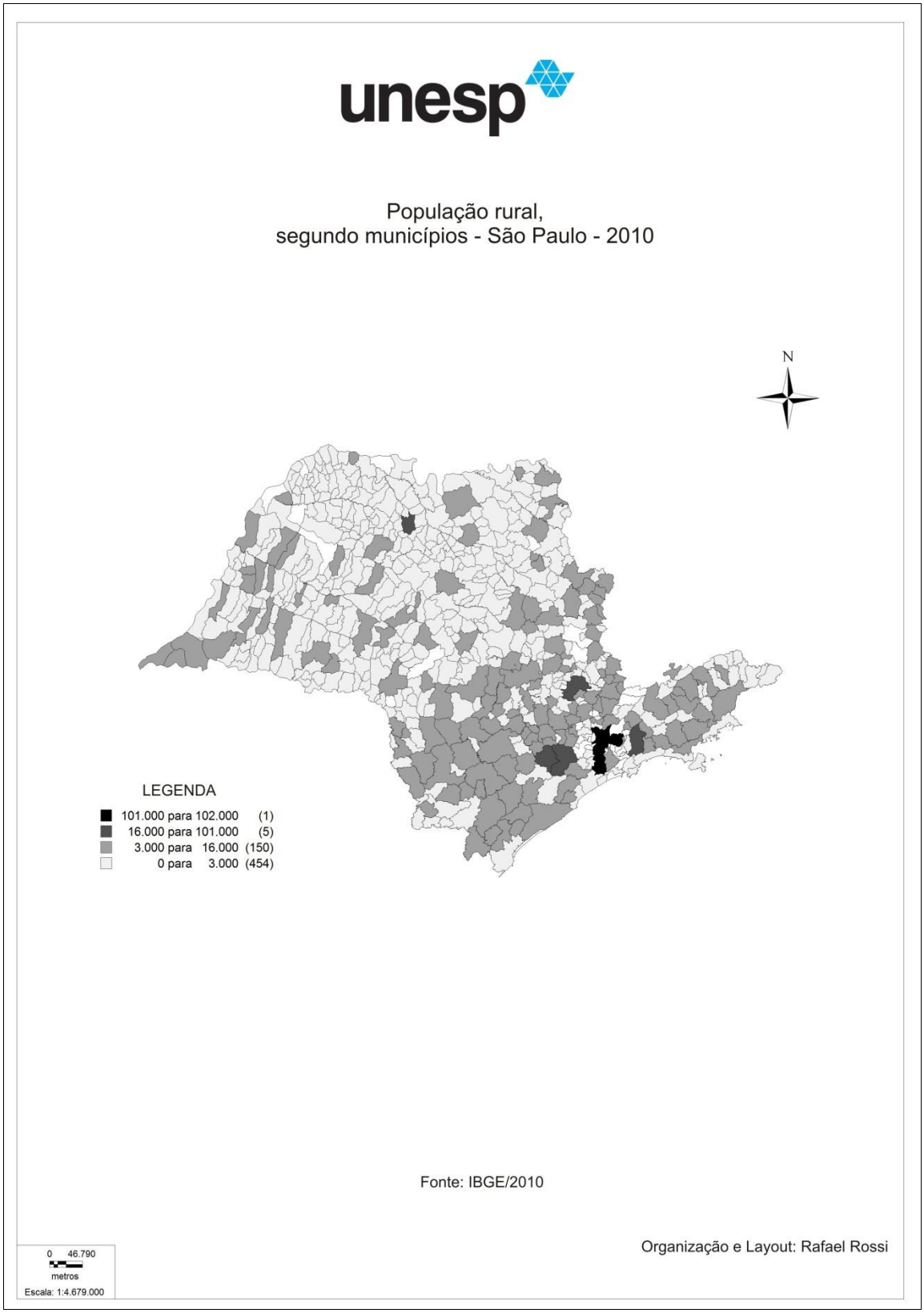
Também é importante atentar, perante essas condições reais e concretas, que há um constante processo de expulsão das populações camponesas de seus territórios, como os mapas 02 e 03 demonstram no caso do Estado de São Paulo.

Mapa 03 – População rural no Estado de São Paulo – 2000



O mapa 3 mostra os dados agrupados em quartis iguais; desse modo, pode-se observar, de acordo com os dados do Censo IBGE de 2000, que haviam 443 municípios paulistas com até 3.000 pessoas moradoras da zona rural. A região do Vale do Ribeira e do Pontal do Paranapanema apresentam, no entanto, maior número de municípios com mais indivíduos na mesma situação de residentes no campo. Vejamos o próximo mapa.

Mapa 04 – População rural no Estado de São Paulo – 2010



O mapa 4 apresenta, de acordo Censo de 2010, mais municípios paulistas que possuem menor número de pessoas residentes no campo. Se analisarmos, no mesmo período, os dados de urbanização, perceberemos que concomitantemente à diminuição da população rural, está o crescimento da taxa de urbanização. Nos anos 2000, 451 municípios paulistas possuíam taxa de urbanização na faixa de 75% a 100%; já nos anos 2010, 516 municípios passam a integrar o mesmo patamar.

Além do protagonismo da classe trabalhadora camponesa na defesa do seu direito educacional, concordamos com Souza (2013), quando a autora argumenta sobre ao menos duas frentes oriundas no debate educacional pela educação do campo. A primeira frente relaciona-se a uma percepção de educação pública respeitada e compreendida com base nos interesses da sociedade civil, colocando-se de modo antagônico ao modelo hegemônico historicamente presente na escola no Brasil. A segunda frente relaciona-se às práticas pedagógicas em construção nas escolas do campo, enquanto divergentes da noção de educação rural empreendida pelas políticas públicas estatais, e o entendimento de campo discutido pelos movimentos sociais da terra. Nesse aspecto, a autora elenca como um dos desafios a serem enfrentados do ponto de vista da pesquisa universitária, a compreensão mais aprofundada dos conhecimentos científicos que os educadores do campo trabalham, e aqueles indispensáveis para a materialização do comprometimento com uma ―prática pedagógica transformadora" (SOUZA, 2008, p. 1109).

Dessa forma, a Pedagogia da Mobilização desempenhada pelos vários sujeitos coletivos do Movimento da Educação do Campo, tem um papel fundamental na defesa da educação enquanto princípio de valorização e respeito do campo, já que se configuram atualmente enquanto intelectuais orgânicos contra-hegemônicos.

Molina (2003) lembra que o conceito de educação rural sempre esteve associado a um padrão educacional atrasado, precário e com poucos recursos, em uma perspectiva que compreende o campo enquanto atraso. Essa Pedagogia da Mobilização entra em choque com essa visão e defende uma educação vinda do campo e de seus sujeitos, ancorados na sua cultura de luta e engajamento, sendo executada pelos próprios camponeses, como iremos debater no próximo capítulo. O PRONERA, enquanto conquista do Movimento da Educação do Campo, surge nesse intuito e tem desenvolvido ricas experiências na relação didática-política-pedagógica entre universidade e militantes de movimentos sociais.

2.4 – A discussão da diversidade como elemento político para a compreensão do campesinato sob a perspectiva de classe social

O tema da diversidade tem sido amplamente explorado por pesquisadores e educadores de maneira geral em Educação. Basta verificar nos portais de busca em periódicos científicos, que podemos identificar vários textos em referência ao assunto em poucos segundos. Embora nosso objetivo nessa tese não seja nos aprofundar nessa questão, o intuito com o presente debate é apontar a discussão da diversidade enquanto elemento político para compreensão do território camponês, ou seja, respeitar e valorizar os saberes populares territoriaiseimplica em pensar políticas públicas que garantam o acesso aos direitos sociais, numa perspectiva que entende e defende o entendimento de *classe* trabalhadora camponesa e os povos do campo que vivem num processo de subjugação e resistência frente ao capital. Também é preciso explicitar que defendemos um raciocínio que articule dialeticamente as múltiplas mediações presentes no desenvolvimento do ser social. Por isso trabalhamos a ideia de educação popular e o desafio da emancipação humana; o debate da cultura popular com a cultura humano-genérica e, agora, a discussão da diversidade sempre atrelada à questão das desigualdades sociais e a reflexão sobre classes sociais. O intuito é sempre trabalhar as várias lutas que ocorrem no campo e na cidade no âmbito das contradições fundamentais entre capital e trabalho, portanto, no âmbito da luta de classes.

Discutir a diversidade em seus múltiplos contextos sem considerar a urgência em se discutir mecanismos de proteção, acesso e efetivação dos direitos sociais a grupos historicamente excluídos, no caso brasileiro, é despolitizar a reflexão sobre o território em que vivem. Matos (2012) articula a discussão de diversidade na EJA – e que também se faz presente no debate da educação do campo -, por exemplo, como modo para compreender a insegurança dos educadores que lidam e que irão lidar com essa modalidade de ensino. Nesse ponto, a diversidade é entendida somente com relação às várias e distintas características e necessidades dos educandos/as, abrangendo: pessoas idosas, jovens, homens, mulheres, negros, pobres, trabalhadores urbanos, trabalhadores rurais, presidiários, indígenas, etc.

> A EJA deve contemplar ações pedagógicas que venham dar subsídios teóricos/práticos aos professores, buscando atender a essa clientela com características distintas e que merecem respeito nas suas diversidades sócio histórico- culturais. (MATOS, 2011, p. 02)

O termo ―clientela" não ajuda a revelar a diversidade; além disso, contribui para reforçar a ideia errônea e superficial de um ―mercado educacional" em que o educador venderia a sua aula e para que esta tivesse um bom proveito, ele deve considerar as especificidades de sua demanda, em uma apologia de ―clientes/educandos". Não queremos, contudo, argumentar sobre a não necessidade de debatermos a questão da diversidade, mas sim entender qual debate está sendo construído e os rumos que sua condução podem levar. Dessa forma, compreendemos que a fragmentação com que Matos (2012) constrói sua linha de argumentação acaba por segmentar em vários grupos os educandos em EJA, não realizando uma reflexão sobre seus elementos e características comuns.

Weber et al (2009) desenvolve seu raciocínio a respeito da diversidade, como modo para entender e construir práticas pedagógicas nas especificidades de cada população. Além disso, os autores consideram como uma justificativa para tal posicionamento o fato de a Educação ocorrer em diferentes lugares: na escola, na rua, na Igreja, no trabalho, etc. O elemento cultural também está presente, a partir da perspectiva de que a organização dos conteúdos educacionais podem ser utilizados de acordo com a identidade, através da cultura popular, que cada população apresenta.

> A diversidade se caracteriza pela variedade e convivência de ideias, características ou elementos diferentes entre si, em determinado assunto, situação ou ambiente. A ideia de diversidade está ligada aos conceitos de pluralidade, multiplicidade, diferentes pontos de vista ou formas de abordar. Temos semelhanças com os membros do grupo, tribo ou time do qual fazemos parte, ainda assim, temos diferenças em relação às pessoas que julgamos parecidas conosco. Podemos nos perguntar o que significa ser brasileiro ou boliviano, nordestino ou sulista, torcedor ou empresário, classe média, baixa ou alta, sem-terra ou sem-teto, com habilidades especiais ou necessidades especiais, urbano ou rural? Pertencemos a grupos diferentes ou a nenhum grupo, mas temos semelhanças e diferenças que nos construíram enquanto pessoa. (WEBER et al, 2009, p.10)

O trecho de Weber et al (2009) apresenta a mesma conotação a respeito da ideia de diversidade presente em Matos (2012). Podemos apontar, até o momento, a predominância em se considerar as diferenças entre as populações, como aporte para refletir sobre a organização do trabalho docente a ser desenvolvido.

> A escola da forma como está organizada continua excluindo muitas crianças e adolescentes, formando um contingente de pessoas que precisam de escolarização depois de adultas. Uma das razões desse processo de exclusão

> diz respeito ao fato da cultura escolar não contemplar a diversidade presente em todos os segmentos sociais, inclusive na própria escola. (WEBER et al, 2009, p. 16)

O trecho de Weber et al (2009) parece induzir o leitor ao tema da garantia dos direitos à escolarização. Contudo, os autores não resgatam a temática comum aos grupos populacionais que analisam, isto é, a população que trabalha e que justamente, por causa de sua inserção no universo do trabalho, foram excluídas do ambiente educacional. É nesse ponto que devemos insistir e não perder de vista, já que apesar de toda variedade e diferença cultural, étnica, social, etc., que existe entre esses grupos, o tema de garantir condições necessárias para sua inserção na educação de jovens e adultos conforma-se em estratégia factível de ser incorporada na pauta da agenda das políticas públicas educacionais e sociais. Esse elo que se perde na análise dos educandos também se faz presente em vários trabalhos, dentre eles: Dallastra e Kruger (2008), Vargas (2003) e outros. Essa linha de análise entende a diversidade como necessária de ser compreendida no ambiente escolar, como meta na promoção de estratégias que saibam lidar com as dificuldades e particularidades dos educandos em suas manifestações concretas do dia a dia.

No entanto, alguns autores conseguem uma análise mais profunda, como é o caso de Arroyo (2007) e Di Pierro (2005). Estes autores permitem que seja apreendida uma conotação mais ampla desse debate, já que trabalham na perspectiva de valorização das condições reais e concretas do lugar e do território que originam distintos grupos excluídos da Educação.

Di Pierro (2005), por exemplo, consegue demonstrar o caráter de luta que o movimento dos adultos têm traçado ao longo do processo histórico brasileiro, como meio para a consolidação de políticas públicas que respeitem e forneçam as bases para uma educação de qualidade. A autora exprime a importância política que os fóruns, encontros e congressos possuem na defesa do direito educacional e na discussão aberta e coletiva de suas dificuldades e desafios. Assim, podemos perceber que é possível um aprofundamento na leitura dessa autora quanto à recolocação da questão da diversidade pelo seu redimensionamento político.

Arroyo (2007), por sua vez, traz importante contribuição, pois articula o tema da diversidade à questão das desigualdades. O autor insere em seu escrito uma série de problematizações importantes de serem refletidas e que instigam o leitor a compreender a relevância que este tema assume quando temos por referência um entendimento mais abrangente sobre as populações e suas lutas. Exemplo disso é: [...] que projeto seria sensível

e daria conta desse movimento para reconhecer os diversos? [...] Será que temos um projeto em que o diverso não aparece em que todos somos iguais?" (ARROYO, 2007, p. 18)

Este autor, inclusive, chega a demonstrar a contribuição que os movimentos sociais possuem na garantia dos direitos educacionais. Essa articulação estrutura-se na concepção de uma educação alicerçada em uma pedagogia da classe trabalhadora, ou seja, em uma pedagogia preocupada e comprometida com populações que sofreram historicamente com a exclusão social e exploração em suas múltiplas dimensões. A categoria trabalho mostra-se propícia de aproximar o entendimento dos conteúdos, já que é um elemento presente na vida de todos os educandos, apesar da sua diversidade.

De modo geral, podemos afirmar que a maior parte dos argumentos que inserem a discussão da diversidade baseiam-se:

- Na necessidade de procedimentos metodológicos de ensino que estejam adequados aos saberes, à cultura e ao contexto dos educandos;
- Na defesa do respeito à diversidade de etnias, práticas religiosas, pontos de vista, costumes, etc.;
- Nas dificuldades encontradas no desenvolvimento do processo educacional, como forma para argumentar no desafio de se pensar a educação a partir da multiplicidade de sujeitos;
- Na compreensão dos sujeitos que constituem a EJA, por exemplo, não somente no tocante à sua especificidade etária, mas também cultural e social;
- Na busca por uma estratégia educacional em sala de aula que atenda e considere a diversidade de sonhos e trajetórias de vida dos educandos.

Tais pontos elencados não nos servem para simplificar, de maneira superficial e imatura, o amplo debate sobre a diversidade, mas sim, de modo que possamos apreender os elementos mais presentes nos argumentos daqueles que pesquisam sobre essa temática na atualidade.

Di Pierro (2005) esclarece que até os anos 1990, a maior parte das pesquisas que se predispunham a entender a Educação tendiam a homogeneizar os sujeitos e que a partir de então, começaram a levar em conta as especificidades desses educandos do ponto de vista de suas identidades de classe, gênero, etnia, etc. Portanto, a partir da leitura de Di Pierro (2005), pode-se inferir que é recente o reconhecimento das especificidades dos sujeitos o que, por sua vez, representa uma quebra de estigma, isto é, supera-se uma visão idealista romântica que resumia o educando de modo precipitado e simplificado.

É importante afirmar, também, que um ponto em comum nos argumentos dos autores/pesquisadores que debatem a atual questão da diversidade, refere-se aos desafios históricos de consolidação efetiva do processo de escolarização dessa modalidade de ensino, em que pesem a questão do acesso democrático/público e a questão da qualidade dessa dinâmica que interfere na vida de pessoas marcadas pela exclusão social em suas múltiplas facetas. Pressupõe-se que devemos ter em mente a clara certeza de que, apesar de todas as diferentes especificidades que os educandos possam apresentar, tratam-se de pessoas que foram excluídas da educação formal em idade adequada e que hoje retomam os estudos por uma série de motivos que, no entanto, a partir de nossas experiências, podemos apontar a recapitulação de uma etapa importante em suas vidas, como meta de ampliação dos horizontes e perspectivas, inclusive, sobre suas próprias existências.

Essa análise, a partir da exploração a que foram submetidos e, em muitos casos ainda estão, é um elo que não pode ser perdido de vista neste debate. Em vez de a discussão sobre a diversidade permitir retomar a questão das desigualdades sociais e da luta de classes dos trabalhadores[24], em alguns casos, caminha-se para um rumo em que os termos "~~c~~apacitação técnica", "~~p~~rofissionalização" e "~~e~~mpreendedorismo" aparecem como "~~s~~alvadores da pátria", capazes de contribuir para uma educação crítica e libertadora, em que o mercado passa a ser a lógica estruturante dessa pedagogia preocupada em atender às demandas do desenvolvimento do capital. A divisão social do trabalho, a propriedade privada, a organização do processo produtivo colocam desigualdades estruturais e estruturantes entre as classes sociais no capitalismo.

A educação compreendida enquanto processo, enquanto uma *mediação*, implica em pensá-la e assumi-la do ponto de vista de sua transitoriedade, desenvolvimento e construção. Não se encontram encerradas as chances e possibilidades de efetivação de um cenário mais justo e com maior qualidade educacional, apesar do desenvolvimento perverso e contraditório do modo de produção capitalista vigente na atualidade. Justamente pelas condições materiais de vida da maior parte da classe dos trabalhadores estarem em um nível de exigência profissional e em uma "~~c~~amuflada", porém real, lógica de exploração, é que surgem as potencialidades de uma elaboração coletiva mais democrática no campo educacional. A ideia de processo nos remete à consideração da história a partir de sua abertura para o novo.

[24] O trabalho é ainda uma categoria fundamental para debatermos nas pesquisas em Educação, já que os seus educandos de várias modalidades de ensino possuem vínculos fortes e atuais com esse tema, suscitando discussões que possam contribuir para sua organização coletiva como meta de compreenderem outras formas de gestão do trabalho (por exemplo: através de associações e cooperativas) e, também, para desenvolverem laços de solidariedade capazes de guiar e fomentar reivindicações mais fortes e eficazes na busca pela garantia dos direitos.

Esse último ponto, ou seja, a articulação nos leva a pensar a educação em seu aspecto dialético, ou seja, resgatar a categoria da *mediação* para compreender de modo mais profundo e dialético o fenômeno educativo na sociedade capitalista atual. Isto quer dizer que uma escola que aprende com o contexto socioespacial em que se localiza, entende que esse entorno também é constantemente modificado com a sua presença. No tocante ao trabalho docente, podemos afirmar que é no papel mobilizatório que o educador passa a se engajar a favor de seus educandos, na luta pela garantia dos direitos. No caso da Educação do Campo, os próprios militantes confluem suas lutas numa nova revalorização da Educação em seus processos formativos.

Precisamos ter cuidado para não confundir o compromisso a partir da dimensão política com um ativismo baseado na pura ação. A ação torna-se politizada quando é refletida e raciocinada coletivamente, a fim de examinar uma dificuldade encontrada, e elaboram-se alternativas para solucioná-la de modo consciente. O ativismo simplista não aborda essa questão em sala de aula, implicando em uma ―relação de favores", como nos explica Freire (1987).

A partir desses breves apontamentos, inferimos que é na proposição da dimensão política em educação que o educador e a universidade podem obter uma visão mais totalizante sobre a diversidade. Precisamos superar a compreensão de que o foco do trabalho docente é reconhecer e respeitar as distintas especificidades dos educandos. Esse momento é fundamental, no entanto, conforma-se em abstração imediata quando não articulado a um entendimento mais global sobre a Educação do Campo em seu caráter de resistência e propositura de outro modo de produção, pois como Marx (1996) nos explica: ―O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade" (MARX, 1996, P. 218). Como afirma o autor, a ideia de unidade na diversidade implica uma compreensão e posicionamento a respeito das especificidades em um ponto de vista da totalidade. A esse respeito, Alentejano (2012) apresenta forte argumentação sobre a unidade na diversidade dos trabalhadores do campo:

> [...] o que confere unidade a essa enorme diversidade de trabalhadores do campo é o fato de, por diferentes formas e mecanismos, todos eles estarem submetidos ao controle e à exploração do capital, estando sujeitos à exploração pelo avanço da concentração fundiária resultante da expansão da dominação capitalista, **o que nos permite dizer que são parte da classe trabalhadora em confronto aberto ou latente com as classes dominantes do campo** (ALENTEJANO, 2012, p.758, grifo nosso.)

Os educandos dos cursos de "Pedagogia da Terra" não se conformam em abstrações, segmentos da sociedade, grupos específicos, etc. Uma característica geral desses educandos diz respeito a fazerem parte da classe trabalhadora, isto é, dispõem apenas da sua força de trabalho para se sustentarem utilizando, inclusive, o próprio trabalho no fortalecimento de suas ações coletivas de ajuda mútua e de cooperação. A esse respeito:

> As classes sociais são conjuntos de agentes sociais determinados principalmente, mas não exclusivamente, por seu lugar no processo de produção, isto é, na esfera econômica. [..] **As classes sociais significam para o marxismo, em um e mesmo movimento, contradições e luta das classes: as classes sociais não existem a priori, como tais, para entrar em seguida na luta de classe**, o que deixa supor que existiriam classes sem luta das classes. **As classes sociais abrangem as práticas de classe, isto é, a luta das classes, e só podem ser colocadas em oposição**. (POULANTZAS, 1975, p. 14, grifo nosso.)

A obra de Poulantzas (1975) é fundamental para compreender o significado de classe social para a análise marxista e desmistificar alguns preconceitos quanto a essa perspectiva, como por exemplo, o fato de muitos pesquisadores criticarem, de forma equivocada, essa abordagem por apoiar-se principalmente numa base econômica. Trata-se, sobretudo, como argumentado por Poulantzas, do lugar desempenhado pelos indivíduos no processo de produção, porém, articulado à superestrutura, isto é, às interferências políticas e ideológicas dominantes. As classes sociais exprimem e podem ser entendidas como reflexo das lutas de classe, ou seja, da contradição estrutural do capitalismo entre capital e trabalho, e assim:

> O aspecto principal de uma análise das classes sociais é bem aquele de seus lugares na luta das classes: não é o dos agentes que as compõem. As classes sociais não são grupos empíricos de indivíduos – grupos sociais – "compostos" pela adição desses indivíduos. As relações desses agentes entre si não são, pois, relações interindividuais. **O pertencimento de classe dos diversos agentes depende dos lugares de classe que ocupam: é por outro lado distinto da origem de classe – da origem social – desses agentes**. (POULANTZAS, 1975, p. 17, grifo nosso.)

Esse trecho de Poulantzas é relevante para nos atentarmos ao potencial analítico do conceito de classe social. Não se trata de analisar indivíduos ou grupos, mas sim, apreendê-los com relação às condições reais e objetivas estruturadas sob o processo produtivo geral; no entanto, o seu pertencimento relaciona-se muito mais a uma questão ideológica e política que material e/ou concreta. O autor continua:

> Assim assinalemos no momento:
>
> a) Que a questão pertinente que deve ser colocada na relação das classes sociais e de seus agentes não é aquela da classe a que pertence este ou aquele indivíduo determinado (o que importa são os conjuntos sociais), nem aquela das fronteiras empíricas estatísticas e rígidas dos "grupos sociais" (**o que importa são as classes na luta das classes**);
>
> b) Que a questão primeira, neste sentido, não é a das "desigualdades sociais" entre grupos ou indivíduos: estas desigualdades sociais são só o efeito, sobre seus agentes, das classes sociais, isto é, dos lugares objetivos que ocupam, não podendo desaparecer a não ser pela abolição da divisão da sociedade em classes. Para completar, não se trata, em uma sociedade de classe, de uma desigualdade de oportunidades dos "indivíduos", o que deixa entrever seguramente que oportunidades existem e que elas dependem (ou quase) somente deles, no sentido de que os mais capazes e os melhores poderiam sempre ultrapassar o seu "meio social" (POULANTZAS, 1975, p. 18 grifo nosso.)

A análise marxista centra seu foco nas contradições e conflitos entre as classes sociais e suas lutas políticas, ideológicas e materiais, conforme nos explica Poulantzas (1975). Desta maneira, a questão das "desigualdades sociais" ou do "processo de exclusão social", é somente um reflexo, uma consequência das lutas de classe. É nesse aspecto que reside a concepção política do debate da diversidade sob a consideração da perspectiva de classe social, isto é, considerar as desigualdades como aporte preliminar para discutir teoricamente e lutar praticamente rumo à garantia dos direitos sociais. Apesar de toda variedade de especificidade cultural, étnica, religiosa, etc., a população camponesa se trata essencialmente da classe trabalhadora e precisa ser compreendida nas lutas históricas que desenvolve com as elites agrárias nacionais e internacionais, sendo que estas, por sua vez, também precisam ser estudadas e refletidas com base no desenvolvimento do capitalismo, pois:

> Uma sociedade concreta, uma formação social, comporta mais de duas classes, na medida em que ela comporta vários modos e formas de produção. De fato não existe formação social que comporte apenas duas classes. O que é exato é que as duas classes fundamentais de toda formação social, por onde passa a contradição principal, são aquelas do modo de produção dominante nesta formação: a burguesia e a classe operária nas formações sociais capitalistas. (POULANTZAS, 1975, p. 24)

Não podemos esquecer ou minimizar essa constatação de Poulantzas (1975) para não despolitizarmos seu território de vida. Neste debate o território camponês, enquanto luta dos trabalhadores que foram excluídos da educação formal (e também de outros aspectos da vida)

rumo a um processo educacional mais democrático e efetivo, em especial, no debate sobre a relação da educação do campo. Em sentido próximo de Poulantzas (1975) está Thomaz Jr. (2008), quando explica que:

> **Então, é por meio das contradições imanentes ao metabolismo do capital que devemos entender a existência camponesa. E também sob esse referencial que devemos sintonizar que, ao mesmo tempo em que a reprodução/recriação do campesinato é uma possibilidade historicamente presente**, aceita/negada e subordinada pelo próprio capitalismo, que é, portanto, uma realidade de dentro do modo de produção capitalista e vinculada à produção de mercadorias, por outro lado se garante essencialmente pela luta e pela resistência. (THOMAZ JR, 2008, p.279, grifo nosso.)

Os camponeses existem, reproduzem-se e resistem, mesmo com toda avalanche de ofensivas do capital, por meio do agronegócio e da confusão dos discursos governamentais e empresariais que nos fazem acreditar na existência somente do agricultor familiar. É em função desta nova dinâmica contemporânea que o entendimento de campesinato se amplia inclusive, pois:

> Assim, o que se tem não é a constituição de um campesinato homogêneo e enrijecido nas concepções que dele se faz para defender e/ou negar esse ou aquele aspecto, mas de identidades diversas que se constroem na luta social, tais como os assentados, produto da luta pela terra no Brasil, após meados dos anos 1980, que inauguram um **novo capítulo na história do campesinato e da classe trabalhadora deste país; os povos da floresta; os posseiros; os ribeirinhos; os pescadores artesanais lavradores; os foreiros; os parceiros; os castanheiros; açaizeiros; os arrendatários não capitalistas; os cessionários; os quilombolas; os povos indígenas camponeizados.** (THOMAZ JR, 2008, p.281, grifo nosso.)

Por isso, é importante lembrar que: "Como toda entidade social, **o campesinato existe só como um processo, quer dizer, em sua mudança** (SHANIN, 1979, p. 13, grifos nossos)." Ou seja, Shanin desenvolve uma concepção – a qual concordamos – que o campesinato não deve ser pensado como uma classe em construção, com o desafio – em nosso entendimento – de fortalecer a luta da classe trabalhadora enquanto antagonista por excelência do capital. O agronegócio e a atualidade das forças capitalistas reforçam ideologicamente cada vez mais a inversão de que o trabalho não gera as riquezas, mas sim, o próprio capital, num intuito de despolitização de temas como Reforma Agrária e a própria noção de campesinato:

> Os interesses corporativos prevalecem e o esvaziamento e neutralização do enfoque de classe são assumidos dessa forma, em favor da concepção estranhada de trabalho, com nítidos conteúdos de individualidade e unilateralidade social, política e ideológica do trabalho, ou seja, **subvertido em sua feição econômica e reificado pelo movimento determinante de produção de mercadorias, consequentemente, distanciado da plenitude social enquanto criador de riquezas e de satisfações.** (THOMAZ JR, 2008, p.284, grifo nosso.)

Assim, a perspectiva de classe num entendimento territorial do campo, vem contribuir ao debate de diversidade, estendendo o entendimento dos direitos sociais e, principalmente, o educacional, a todos os povos que lutam no campo. O camponês não se reproduz biologicamente, mas sim, pelo ato político e amoroso da educação coletiva e militante... A Educação do Campo e a Pedagogia da Terra. Sobre este aspecto, aproximamo-nos da consideração de Martins (2012):

> A Pedagogia da Terra consiste numa ação coletiva de acesso ao ensino superior, na qual os sujeitos sociais do campo, a partir de demandas específicas e de acordo com as condições particulares da sua realidade social, constroem um processo formativo, apropriando-se dos tradicionais espaços universitários. (MARTINS, 2012, p. 105)

Em tempos em que a fragmentação da práxis social e o individualismo alicerçado na lógica desumanizante de concorrência profissional imposta pelo mercado, a educação tem se mostrado um processo fundamental para ampliar a perspectiva sobre a realidade perante os educandos. Na Educação do Campo, a classe trabalhadora existe e participa de seus cursos pelo PRONERA de graduação e pós-graduação, conformando uma classe para si, realmente organizada e conscientemente raciocinada, como já nos alertava o pensamento contido em Marx: "De tempos em tempos os operários triunfam, mas é um triunfo efêmero. O verdadeiro resultado de suas lutas não é o êxito imediato, mas a união cada vez mais ampla dos trabalhadores" (MARX, 2004, p. 47)

Martins (2012) esclarece que a origem da "Pedagogia da Terra" nasce de uma política pública que defende e se predispõe a entender as necessidades de sua demanda. Não é inovador notar que no Brasil o ensino superior possui uma forte marca que é excludente às camadas populares. Assim, a própria "Pedagogia da Terra" vincula-se às lutas desenvolvidas pelo MST que, por sua vez, articula-se a um movimento maior que é a educação do campo, como abordamos no capítulo 02.

O primeiro curso de "Pedagogia da Terra", no Brasil, foi realizado com a parceria da Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul – UNIJUI – objetivando formar

academicamente professores que desenvolviam seus trabalhos em escolas e processos educativos no interior do MST. Esta primeira turma se chamava "Salete Strozake", e seus primeiros educandos/as elaboraram um jornal no intuito de manter atualizados os acampamentos e assentamentos sobre as atividades que o curso vinha realizando e fora intitulado de "Pedagogia da Terra". Aos poucos, este nome foi se tornando uma categoria analítica para compreensão da luta da educação do campo no ensino superior, condizente com as demandas, a diversidade dos sujeitos do campo e suas necessidades.

No ano de 2002, em parceria com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS - aconteceu o primeiro curso com a Via Campesina, que é uma articulação de maior amplitude entre os movimentos sociais camponeses. Este curso fora realizado nas dependências do ITERRA – Instituto de Educação Josué de Castro ligado ao MST e permitiu, dessa forma, um caráter mais classista à formação de professores em educação do campo.

Como já afirmamos, os sujeitos constituintes dos cursos de "Pedagogia da Terra" apresentam demandas específicas. Esta é uma característica que merece ser destacada, pois de modo geral e hegemônico é a universidade quem indica e apresenta as opções aos seus candidatos, porém, a "Pedagogia da Terra" vêm contrariando essa lógica de funcionamento, apontando cursos para sua formação, inovando em formas de avaliação coletivas e problematizando uma educação superior. Outras consequências dessa dinâmica são os "tempos educativos", já que ao intervir na organização dos cursos, os educandos/as camponeses também problematizam outro ordenamento diferente da operacionalização atual, utilizando-se, para isso, da Pedagogia da Alternância em que há o tempo de atividades dentro da universidade e o tempo de realização de atividades acadêmicas também nos assentamentos e acampamentos.

No entanto, apesar das distintas características desse grupo, é a partir da compreensão da exploração que o trabalho sofre frente ao comando hierárquico do capital (Mészáros) que podemos retornar à totalidade desses educandos. A maior parte deles à classe trabalhadora, a qual sofreu (e ainda sofre) com as seculares desigualdades sociais no caso brasileiro. Assim sendo, enquanto pesquisadores educacionais, não nos podemos fechar em uma postura hermética às variáveis que perpassam suas condições de vida. Nem mesmo é possível acreditar que o conceito de luta de classes desapareceu ou não condiz mais com a atual realidade. É justamente no atual período em que o modo de produção capitalista manifesta suas contradições numa crise aos trabalhadores, que devemos fortalecer nossas pesquisas e ações engajadas, como demonstramos no capítulo 01 e 02.

A diversidade está presente entre os educando/as e configura-se como elemento pedagógico coletivo no cotidiano em sua organização interna, já que possuem um projeto educativo e societário de luta do qual comungam e defendem. Desse modo, um desafio que se coloca no caminho para uma educação superior democrática e dialógica é aprender como a diversidade é vivida no interior dos movimentos sociais, para que o fato de se pensar numa atividade para as crianças enquanto seus pais frequentam as aulas universitárias, por exemplo, não seja ignorado, minimizado ou nem levado em consideração. Trabalhar a diversidade numa postura emancipatória implica, portanto, em não ser indiferente ante às diferentes demandas.

Este é um desafio que precisa ser debatido em amplos contextos na pauta de preocupações dos cursos de Pedagogia, a fim de que a formação inicial de educadores/as não deixe de contemplar a discussão sobre a educação do campo e, com isso, corre-se o risco de uma reprodução acrítica de padrões de ensino urbano perante as populações camponesas. Repensar a diversidade numa perspectiva democrática implica em reconhecer e entender as marcas identitárias, culturais e de pertencimento nas raízes da sociabilidade dos povos do campo.

O indivíduo, como nos explica Lukács (1974) não pode ser a "medida" de todas as coisas, mas sim pensado em sua mediação com a classe social, pois está sim é capaz de instigar análises a partir da totalidade do ser social e este é um importante desafio a ser enfrentado no debate sobre a diversidade. A formação de educadores, nesse sentido, precisa assumir o compromisso em desvendar e compreender tais matrizes, a fim de que possa abordar de maneira mais radical o dever de respeito e tolerância na relação cidadã também necessária à sobrevivência e recriação do campesinato, considerando que a questão da especificidade da formação desse educador, não é mais para ser questionada, mas sim garantida.

Somente a partir do entendimento do Estado, das lutas inerentes à "questão agrária" e à dominância do agronegócio é que pudemos avançar para o entendimento a respeito da educação popular e a educação do campo neste capítulo. Todavia, conforme já sinalizamos, é fundamental articular este debate à disputa territorial que o campo sofre entre o agronegócio com o imperativo do lucro orientado pelo capital e a lógica de territorialização camponesa a partir da diversidade cultural – que deve ser compreendida também na unidade, isto é, na perspectiva de classe e das desigualdades sociais – e dos saberes populares territoriais. Sobre estas lógicas de territorialização e a respeito da problemática da ideologia que permeia esta dinâmica que trataremos na continuidade de nosso debate.

CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONHECENDO O TERRITÓRIO CAMPONÊS PARA ALÉM DA IDEOLOGIA

Figura 10: Marcha dos trabalhadores. Foto: Sebastião Salgado.

"Não há nada mais trágico nesse mundo
Do que saber o que é certo e não fazê-lo.
Que tal mudarmos o mundo começando por nós mesmos?"
(Martin Luther King)

Precisamos, neste momento, entender a educação do campo enquanto uma realização pedagógica empreendida pelos trabalhadores camponeses na defesa de seu território e embasados cientificamente nas lutas que desenvolvem. No entanto, para conseguirmos avançar nesse sentido, faz-se imprescindível esclarecer o que entendemos pelo conceito de território e, por consequência, o território camponês. O intuito está em nos aproximar de uma compreensão que permita encarar o campo enquanto local de vida e resistência e não somente reservado à monocultura, projetos e empreitadas do agronegócio. Para isso, vale considerar a dimensão política imprescindível de ser refletida no debate contemporâneo sobre a

diversidade dos sujeitos do campo na área educacional, a fim de compreendermos como seus embates e propostas pedagógicas articulam-se com as lutas que desenvolvem.

Apesar de toda diversidade das populações do campo presentes nas salas de aula, tanto da educação básica quanto de cursos de ~~"P~~edagogia da Terra", trata-se da classe trabalhadora envolvida numa luta maior da Educação defendendo o espaço agrário enquanto lócus de vida e de relações sociais, como abordamos no capítulo 02. É essa mesma classe social que problematiza na criação, por exemplo, de legislações educacionais específicas do contexto camponês. Estes educadores populares em seus movimentos sociais que não ficam conformados, que inquietos apontam limites e desafios na meta por uma Educação democrática efetiva.

Assim é fundamental compreender o conceito de território que traduz disputas, relações de poder e luta de classes, para que o debate a respeito da ideologia no vínculo com a educação do campo também possa ser problematizado em seu potencial de fortalecimento da defesa do materialismo histórico e dialético enquanto método indispensável à compreensão crítica da realidade rumo à sua transformação. A distinção entre os territórios do campesinato e do agronegócio não são dicotomias puras e simples, mas sim, lógicas de construção de territórios e de destruição de territórios. Estes dois territórios se interconectam e se relacionam dialeticamente enquanto ~~"l~~uta dos contrários", isto é, enquanto manifestação territorial da luta de classes entre capital e trabalho, por isso a necessidade em compreender o que é território e as distinções entre essas duas lógicas de territorialização antagônicas e conflitivas.

3.1 – Conceituando o Território Camponês

O objetivo de compreendermos a dimensão política presente na discussão sobre o conceito de território camponês está em não fragmentarmos as análises quanto aos direitos aos povos do campo e da cidade. A discussão da educação popular e do campo vincula-se ao conceito de território, pois este é: "~~o~~ espaço é essencial para o desenvolvimento da vida. [...] A educação participa dessa política de espaço, quer seja na manutenção dos espaços existentes ou em sua mudança." (STRECK, 2012, p.186). Em uma sociedade em que a divisão do trabalho resulta numa desigual distribuição dos bens e das riquezas entre as classes dominantes e as classes trabalhadoras, perceber e pesquisar o território produzido pelas populações camponesas em seu processo de resistência e recriação é fundamental para a

prática dialógica do educador/a e/ou pesquisador/a em Educação, que estejam comprometidos com o sentido social de suas investigações e interferências.

> A divisão do trabalho numa nação obriga em primeiro lugar à separação entre o trabalho industrial e comercial e o trabalho agrícola; e, como consequência, a separação entre a cidade e o campo e à oposição dos seus interesses. O seu desenvolvimento ulterior conduz à separação do trabalho comercial e do trabalho industrial. **Simultaneamente, e devido à divisão do trabalho no interior dos diferentes ramos, assiste ao desenvolvimento de diversas subdivisões entre os indivíduos que cooperam em trabalhos determinados.** A posição de quaisquer destas subdivisões particulares relativamente às outras é condicionada pelo modo de exploração do trabalho agrícola, industrial e comercial (patriarcado, escravatura, ordens e classes). O mesmo acontece quando o comércio se desenvolve entre as diversas nações. (MARX e ENGELS, 2004, p.23, grifo nosso.)

O campesinato e seu território de vida precisam ser compreendidos na prerrogativa da garantia dos direitos sociais, incluso a educação e também habitação, saúde, trabalho, etc. Não é possível encarar o campo somente como local da produção e aceitar como "natural" sua população ter de se deslocar para a cidade na busca por um tratamento médico, por exemplo. Daí decorre a politização no conceito de território, ou seja, para superarmos essa visão e apreender o caráter de luta presente nesta perspectiva. Desse modo, é importante analisar os elementos: poder, controle, fronteiras e a dinâmica desse conceito.

Numa primeira aproximação, de acordo com o Dictionary of Human Geography editado por Derek Gregory, Ron Johnston, Geraldine Pratt, Michael Watts e Sarah Whatmore (2009), o território é:

> Uma unidade de espaço contíguo que é utilizado, organizado e gerido por um grupo social, indivíduo ou instituição para restringir e controlar o acesso a pessoas e lugares. Embora às vezes usado como sinônimo de lugar ou espaço, o território nunca foi um termo primordial da terminologia geográfica. O uso dominante tem sido político, envolvendo o poder de limitar o acesso a certos lugares ou regiões, ou ainda, no sentido etológico com o domínio exercido ao longo de um espaço por uma dada espécie ou um organismo. Cada vez mais, o conceito de território atrela-se ao conceito de rede, com intuito de ajudar na compreensão de processos complexos onde o espaço é gerido e controlado por organizações poderosas. (GREGORY et all, 2009, p. 746, tradução nossa)

Uma primeira definição de território, com base nesse dicionário, indica o controle exercido por um e/ou mais grupos, remetendo-nos à restrição de acesso, ou seja, um comando que ora proíbe, ora permite. No entendimento desse conceito, encontram-se inseridas as influências e intervenções ocasionadas por alianças e/ou conflitos entre grupos sociais com o objetivo de territorializar suas lógicas e garantir seus objetivos e interesses. Por isso mesmo, pensar em território implica pensar em interesses materializados, em influências, em estratégias, de maneira mais ampla. Trata-se de pensar em exercício de poder.

Utilizando o mesmo dicionário, territorialidade pode ser entendida como: "Tanto a organização e o exercício de poder, legítimo ou não, sobre blocos de espaço ou a organização de pessoas e coisas em áreas discretas por meio do uso de limites" (GREGORY, et all, 2009, p. 744, tradução nossa). Avançando na leitura temos que territorialização é:

> Um processo dinâmico pelo qual seres humanos são fixados territorialmente no espaço, por uma série de atores, mas principalmente pelo Estado. A desterritorialização significa uma tendência para os Estados, no capitalismo global, para encorajar o encontro e o desenraizamento de pessoas e coisas com enormes consequências psicológicas e políticas. Reterritorialização é o reverso desse processo. (GREGORY, et all, 2009, p.745, tradução nossa)

Perante a análise dessas definições de território e territorialidade, fica claro um componente essencial em sua estrutura: o poder. Assim, falar em território sem realçar as manifestações e interesses envolvidos em sua estrutura constitui uma visão insuficiente e prematura que aos poucos contribui para a despolitização desse conceito. No tocante ao fomento de ações que fortaleçam o debate a respeito da territorialidade das políticas públicas, começamos a perceber a necessidade de compreensão do exercício de poder que constantemente está em movimento na realidade social.

Com respeito à demarcação e controle no território, um escritor que trazemos para a discussão é Sack (1986). Para este, o território é construído socialmente, dependendo de quem o está controlando e com qual finalidade. Nessa linha de pensamento, o território pode ser usado para restringir ou excluir pessoas. Assim, para produção do território precisa-se delimitar uma rede, ter alguém no comando, no controle e com isso uma forma de poder.

> **Territórios são os resultados de estratégias para afetar, influenciar e controlar pessoas, fenômenos e relações.** É uma estratégia para

> estabelecer graus diferentes de acesso às pessoas, coisas e relações. (SACK, 1986, p. 19-20, tradução e grifo nosso.)

Como ocorrem tais ~~–e~~stratégias para afetar, influenciar e controlar"? Sack (1986) entende que os limites do território podem sofrer mudanças, que se relacionam diretamente às estratégias de controle e delimitação do espaço e irá explicar tal dinâmica, a partir do conceito de territorialidade, argumentando:

> Territorialidade para humanos é uma poderosa estratégia geográfica para controlar pessoas e coisas, através do controle da área. Territorialidade é uma primária expressão geográfica de poder social. São os meios pelos quais sociedade e espaço estão inter-relacionados (SACK, 1986, p.05, tradução nossa).

Dessa forma, para Sack a territorialidade envolve um controle, que por sua vez, contém uma comunicação e de maneira enfática tem por princípio norteador o controle, ora restringindo o acesso, ora permitindo o mesmo.

> A territorialidade humana é melhor de ser pensada não como se fosse motivada biologicamente, mas sim enraizada social e geograficamente. Seu uso depende de quem está controlando quem e em qual contexto geográfico de espaço, lugar e tempo. Territorialidade está intimamente relacionada à forma como as pessoas usam a terra, como se organizam no espaço e como elas dão sentido ao lugar. É evidente que essas relações mudam, e a melhor maneira de estudá-las é rever suas mudanças ao longo do tempo [...] Territorialidade é um uso sensível histórico do espaço, especialmente uma vez que é socialmente construído e depende de quem está controlando quem e por quê. É a perspectiva geográfica o componente para compreensão de como sociedade e espaço estão interconectados. (SACK, 1986, p.10-11, tradução nossa)

Para Sack (1986), um dos caminhos possíveis para o estudo da territorialidade é acompanhar suas mudanças ao longo do tempo, com vistas à conformação de um território. Seria como se nos questionássemos: o poder passou a ser exercido por outro grupo? Ainda se encontra em exercício pelos mesmos agentes? Quais as estratégias em vigência para essa permanência ou ruptura? O autor compreende que é a ~~–p~~erspectiva geográfica o componente para a compreensão de como sociedade e espaço estão interconectados", permitindo refletir e

problematizar tal interação a partir do território. Avançando no entendimento e na busca pela compreensão sobre os conceitos de território e territorialidade, discutimos as contribuições de Delaney (2005).

Delaney (2005) traz considerações que explicitam o entendimento de que o significado do território no mundo moderno não pode ser subestimado. O território é concebido como a constituição da ordem social que expressa. Assim, a formação cultural ou ordem social não podem ser analisadas sem a referência de como a sua territorialidade é expressa. O autor argumenta que:

> A territorialidade é um importante elemento de como associações humanas – culturais, sociais, pequenas coletividades – e instituições, se organizam no espaço. É um aspecto de como os seres humanos se organizam com respeito ao social e ao trabalho material. (DELANEY, 2005, p.10, tradução nossa)

Para Delaney, a territorialidade é mais bem compreendida como implicando e sendo implicada por modos de pensar, agir, ser, etc, e o território, por sua vez, informa e traduz elementos chave da coletividade e das identidades individuais. A territorialidade, por sua vez, representa estratégias de controle do espaço. Este autor apresenta elementos para refletirmos na configuração dos territórios imateriais, como fruto das ideologias construídas e disseminadas de diversas maneiras, com manifestações na cultura da coletividade, através dos entendimentos e tradições, por exemplo.

Na argumentação do mesmo autor, também precisaríamos nos atentar para fatores que ocorrem em outros territórios e que possuem ligação direta com o território que estamos pesquisando. Tal estratégia tem sua razão atrelada ao fato de contextualizar o território e percebê-lo, apreendê-lo no espaço. Já outra análise englobaria a ação de ~~"v~~er através" do território. Assim, as possibilidades de serem reveladas as tramas geralmente escondidas nos discursos centrados na soberania, jurisdição e propriedade aumentariam.

Através da leitura dos diversos autores aqui abordados, entendemos que os estudos que se predispõem a compreender o conceito de território apresentam alguns elementos para o seu debate: a atuação dos agentes, grupos, instituições e organizações que manifestam suas estratégicas e práticas territoriais nas mais diversas escalas, a fim de que as disputas, as relações, as influências, a formação histórica, a demarcação (por vezes não física), as fronteiras (nem sempre fixas e intransponíveis), possam ser reveladas e, com isso, subsidiar análises e pesquisas que desvendem o ordenamento, as tendências, padrões,

(des)continuidades, fragmentações, formas e conteúdos dos territórios. A territorialidade passa a ser compreendida como sendo os processos e mecanismos que garantem a efetividade dessa dinâmica. A análise da materialidade concreta e vivida também aparece como fator passível de ser incorporado e refletido pela análise geográfica.

Com relação ao território camponês, Fernandes (2012) argumenta:

> **O território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência. O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser constituída de mais de uma família**. Esse território é predominantemente agropecuário, e contribui com a maior parte da produção de alimentos saudáveis, consumidos principalmente pelas populações urbanas. (FERNANDES, 2012, p. 746, grifo nosso.)

Esta compreensão contida no trecho de Fernandes (2012) é fundamental para atentarmos para a diferença e a distância entre os distintos discursos e suas materializações no dia a dia. Exemplo disso é o fato de os discursos sobre a diversidade, como debatemos no início deste capítulo, afirmarem a necessidade de respeito às populações do campo. No entanto, o que observamos na realidade é o investimento maciço em transportes públicos a fim de que os jovens e as crianças do campo sejam levadas às escolas da cidade, em uma pretensa justificativa que afirma que tal atitude é: "benéfica para as crianças que terão maior acesso ao desenvolvimento da cidade e maior contato com outras crianças..." Essa é uma fala comum de muitos gestores municipais em educação, porém, o que nós questionamos é: Isso é realmente respeito à diversidade ou se trata de uma desculpa para concretamente não reconhecer o campo como território de vida camponesa e não investir na infraestrutura necessária para seu desenvolvimento? Daí decorre a necessidade de compreendermos o que é o território camponês.

Fernandes (2012) continua sua explicação, entendendo que a territorialização do capital implica na desterritorialização do campesinato. Esse movimento, todavia, não é estático, mas sim, dinâmico e contraditório, pois justamente na territorialização de um está contida a desterritorialização do outro. É por isso que:

> Território camponês é um conceito importante para entender a sua existência. Inseparáveis, são destruídos e recriados pela expansão capitalista, mas também se fazem na secular luta pela terra, na qual o camponês luta para ser ele mesmo. (FERNANDES, 2012, p. 749)

A respeito das principais características que estão presentes na essência do modo de vida do campesinato e nos elementos de seu território:

> Elementos estruturais da produção camponesa:
> a) A força de trabalho familiar;
> b) A ajuda mútua entre os camponeses;
> c) A parceria;
> d) O trabalho acessório – é o meio através do qual o camponês transforma-se, periodicamente, em trabalhador assalariado, recebendo, via de regra, por período de trabalho; essa transformação periódica constitui uma fonte de renda monetária suplementar na unidade camponesa;
> e) A força de trabalho assalariada – aparece na unidade de produção camponesa como complemento da força de trabalho familiar em momentos críticos do ciclo agrícola, nos quais as tarefas exigem rapidez e muitos braços; (p. 69)
> f) A socialização do camponês – é importante elemento da produção camponesa, pois é através dela que as crianças são iniciadas, desde pequenas, como personagens da divisão social do trabalho no interior da unidade produtiva; quando criança pequena, o camponês brinca com miniaturas de instrumentos de trabalho; quando criança crescida, já trabalha com esses instrumentos;
> g) A propriedade da terra – é, na unidade camponesa, propriedade familiar, privada para muitos, porém diversa da propriedade privada capitalista (a que serve para explorar o trabalho alheio); na propriedade familiar estamos diante da propriedade direta de instrumentos de trabalho que pertencem ao próprio trabalhador, é a terra de trabalho, é propriedade do trabalhador, não é, portanto, instrumento de exploração; nesse particular, três situações podem-se colocar para o camponês: ele ser camponês-proprietário, ser camponês-rendeiro (pagar renda para poder ter acesso à terra), ou ser camponês-posseiro (recusar-se a pagar a renda e apossar-se da terra);
> h) A propriedade dos meios de produção – exceto a terra, na maioria dos casos os meios de produção são em parte adquiridos, portanto mercadorias, e em parte produzidos pelos próprios camponeses; como consumidor de mercadorias (instrumentos de trabalho, por exemplo), o camponês se vê subordinado ao capital, que lhe vende produtos caros e lhe paga preço baixo pelos produtos agrícolas;
> i) A jornada de trabalho – é outro elemento da produção camponesa a ser distinguido, pois nesse caso não há rigidez de horário diário, como na produção capitalista; a jornada de trabalho do camponês varia conforme a época do ano e segundo os produtos cultivados [...] (OLIVEIRA, 1986, p. 70-71)

Essas características são fundamentais para compreendermos o modo de vida camponês e seu território, pois mostram claramente a lógica de sobrevivência de seu trabalho, cultura e educação. Vínculos esses que enraízam consciências de respeito à terra em consonância com atitudes de valorização da vida e do ser humano. Sobre a diferenciação do território camponês e do território do agronegócio:

> **A partir do entendimento do agronegócio e do campesinato como opostos e, tomando como base os pressupostos apresentados no quadro acima, enfatizamos, na análise da questão agrária, dois territórios**

> **distintos: o *território do campesinato* e o *território do latifúndio e agronegócio*. O território do latifúndio e agronegócio compreende as grandes propriedades, grilos, grileiros, exploração do trabalho, grandes empresas capitalistas, crimes ambientais, mecanização intensa, superprodução, improdutividade, especulação fundiária, violência contra pessoa e concentração do poder econômico e político. De forma oposta, o território do campesinato, relativo aos camponeses com ou sem terra, compreende a luta pela terra, pequenas propriedades, pequenas posses, cooperativismo, produção familiar, menor impacto ambiental, ocupações de terras e assentamentos rurais.** Esses dois territórios são ideologicamente opostos e materializados através da posse e propriedade da terra, da produção agropecuária e de suas ações políticas. Através do enfrentamento de suas ideias e ações (que expressam sua imaterialidade) esses dois territórios se confrontam na produção, reprodução e pela terra (que expressam sua materialidade) no contexto da questão agrária brasileira. (GIRARDI, 2008, p. 121, grifo nosso.)

Entender essas diferenças enriquecem as análises sobre os projetos que trabalham com preceitos da educação **do** campo e da educação intencionada **para** o campo. Vida, solidariedade, trabalho, estudo e luta: são esses preceitos que embasam a educação do campo, empenhada, refletida e colocada em prática pelos camponeses, que foram secularmente oprimidos pelas classes dominantes; é por isso que, com relação a essa educação, ela está: ~~–e~~nraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido" (KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002, p. 13). Sobre esse aspecto:

> Esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de existência social conferem à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade; sobre a visão tradicional do jeca tatu, do campo como o lugar do atraso. **A Educação do Campo indissocia-se da reflexão sobre um novo modelo de desenvolvimento e o papel para o campo nele. Deve fortalecer identidade e autonomia das populações do campo e conduzir o povo do Brasil a compreender haver uma não-hierarquia, mas complementaridade: *cidade não vive sem campo que não vive sem cidade*.** À Educação do Campo compete contribuir para redesenhar o desenvolvimento territorial brasileiro com desenvolvimento social, cultura, saúde, infraestrutura de transportes, lazer, zelo pelo meio ambiente. (MOLINA, 2003, p. 77, grifo nosso.)

Dessa forma, compreender o território camponês implica numa superação da visão baseada meramente nas características do controle, poder, fronteiras, etc. Implica em conhecer o modo de vida camponês perante as ofensivas do agronegócio, isto é, as lutas que os trabalhadores camponeses desenvolvem como modo de garantirem sua sobrevivência e a de

suas famílias. O território camponês, com suas tradições, culturas, lutas e práticas instiga o pesquisador em educação a desvendá-lo, para que as concepções vulgares e simplistas do campo possam ser abandonadas pela lucidez e vivacidade de sua gente, que luta, organiza-se e se educa, como a figura 9 demonstra.

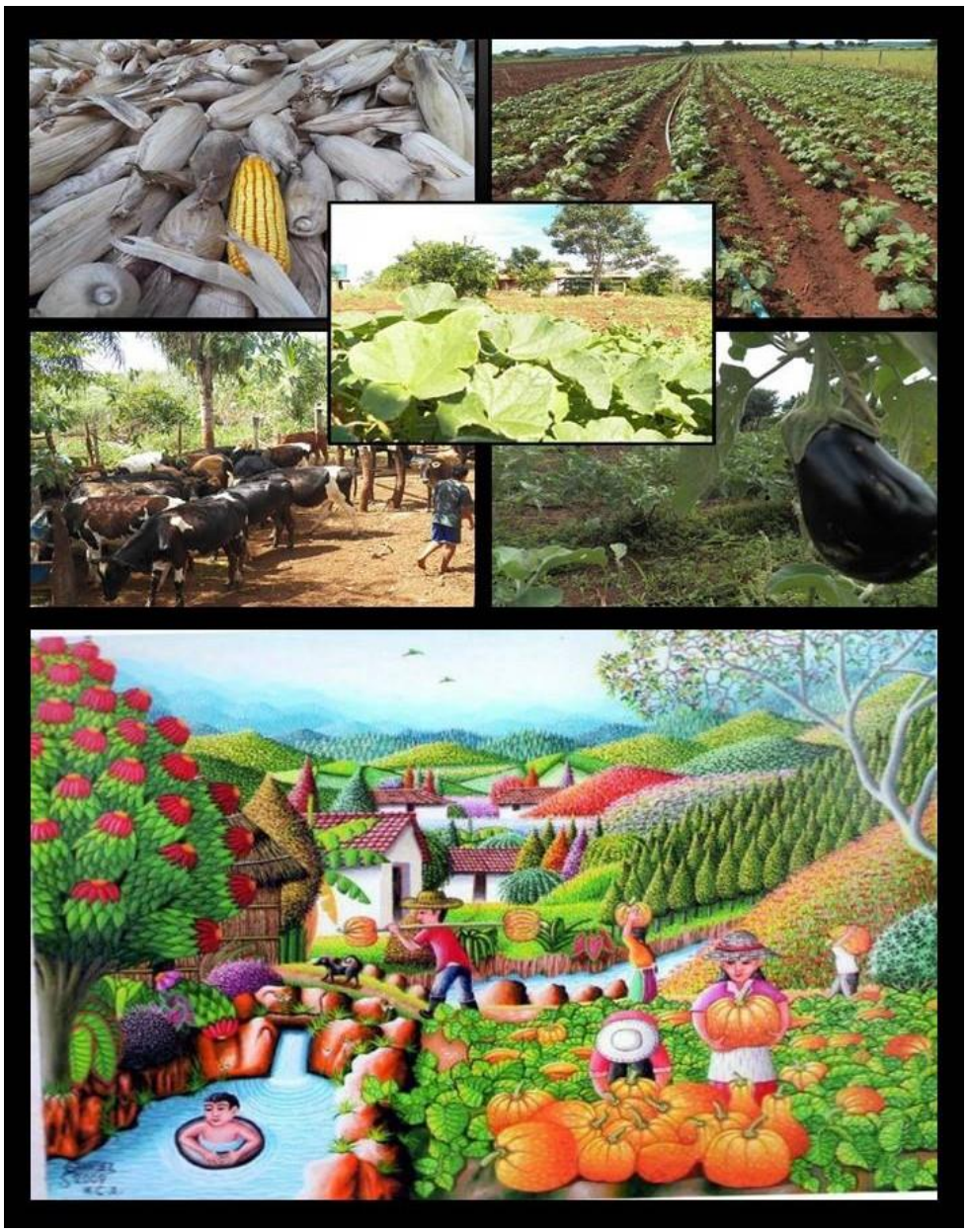


Figura 11- Representação do Território Camponês**. Fotos:** Alcemir Corrêa e quadro de Pedro Grandez. Org. do autor.

É importante se atentar como explicitamos com a discussão até agora que a os territórios do campesinato e do agronegócio estão em disputa constantemente tanto no plano material quanto no plano imaterial. A lógica territorial camponesa implica em relações

sociais, mediações e práticas diferentes e antagônicas à lógica territorial do agronegócio. É por isso que concordamos com a assertiva de Fernandes (2007) quando o autor afirma que o campesinato possui o trunfo do território, ou seja, ele é uma classe que além das relações sociais que desenvolve, também amplia as possibilidades de luta contra o modo capitalista de produção em cada ocupação que realiza: –E pode se fortalecer cada vez mais se conseguir enfrentar e superar as ideologias e as estratégias do agronegócio. Se conseguir construir seus próprios espaços políticos de enfrentamento com o agronegócio e manter sua identidade socioterritorial. Essas condições são fundamentais para o desenvolvimento da agricultura camponesa." (FERNANDES, 2007, p.92). A figura 10 auxilia na compreensão dos elementos característicos do território do agronegócio.

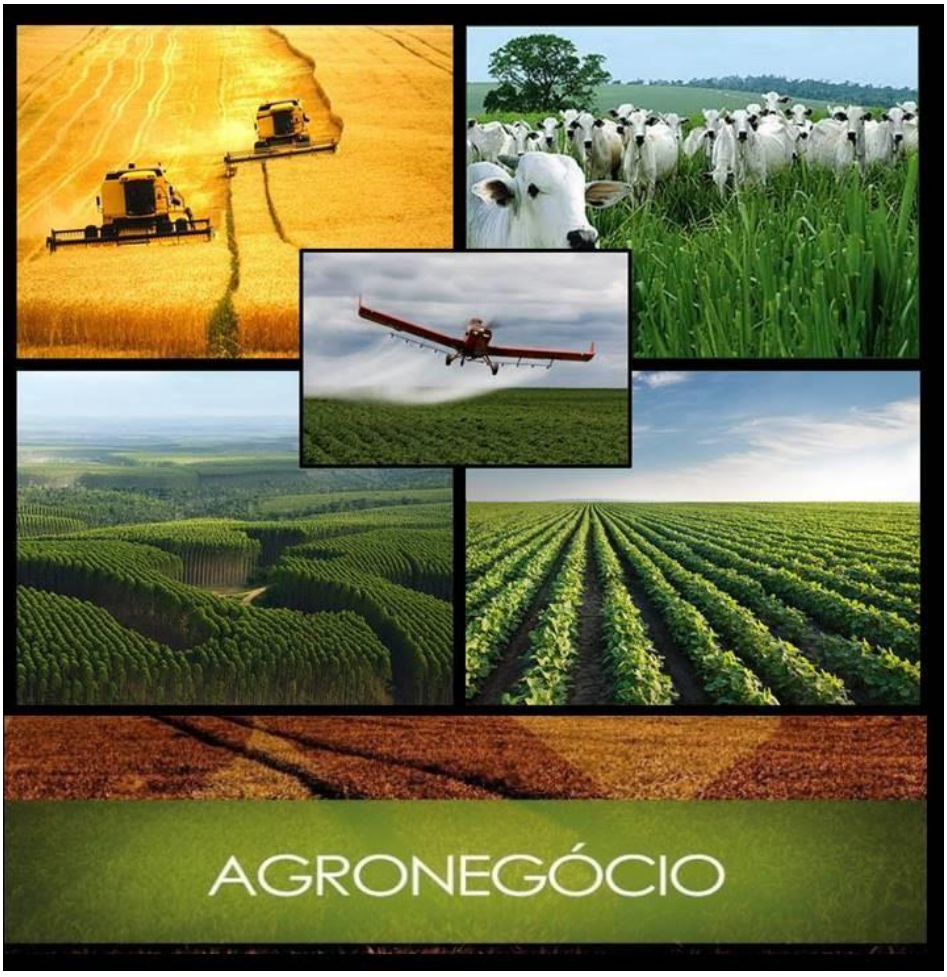


Figura 12- Representação do Território do Agronegócio**. Imagens:** educacamp.blogspot.com.br. Org. do autor.

Uma das consequências do campo ser tratado enquanto território da lógica do agronegócio é o fato de que 56% das pessoas que vivem no campo no mundo não possuem

acesso a serviços essenciais de saúde, de acordo com relatório elaborado pela Organização Internacional do Trabalho – OIT[25].

Fernandes (2007) nos explica a respeito da existência de três tipos de territórios materiais: o país, estados e municípios; as propriedades privadas capitalistas ou propriedades privadas não capitalistas e os diversos espaços com relações de poder. Estes últimos são fluxos e são: "controlados por diferentes sujeitos e são produzidos nos territórios fixos do primeiro e do segundo território" (FERNANDES, 2007, p.84). A contribuição deste geógrafo para o entendimento de território é necessária ao debate da educação do campo, pois envolve a necessidade de compreensão das mediações que se fazem presentes e se articulam na luta que o campesinato desenvolve. Fernandes (2009) considera a categoria da totalidade como fundamental para pensar o território, no sentido de compreender sua **multidimensionalidade**, pois: "As dimensões são formadas pelas condições construídas pelos sujeitos em suas práticas sociais na relação com a natureza e entre si. As múltiplas dimensões do território são produzidas relações sociais, econômicas, políticas, ambientais e culturais. A dimensão une espaço e relação, que são construídos pelas ações e intencionalidades." (FERNANDES, 2009, p.06). Junto à multidimensionalidade, o autor também explicita a categoria da **pluriescalaridade** que ajuda a entender as diferentes escalas dos territórios e os diferentes territórios organizados em várias escalas.

De modo didático, o autor propõe uma reflexão sobre o debate territorial, entendendo o **1º território** como o espaço de governança da nação. Neste se constituem outros territórios, sendo necessário compreendê-los para entender melhor o território nação. Já o **2º território** pode ser assimilado como a propriedade enquanto espaço de vida, podendo ser particular ou comunitária. Propriedades privadas capitalistas, comunitárias, familiares e as propriedades capitalistas conformam o 2º território, sempre sendo necessário se atentar para o fato de que a **conflitualidade** é um aspecto importante também a ser levado em consideração:

> Territórios capitalistas e não capitalistas produzem permanente conflitualidades pela disputa territorial. Territórios indígenas, quilombolas, camponeses, de moradia, com suas várias identidades, são constituídos na multiterritorialidade rural e urbana. São movimentos socioterritoriais disputando o primeiro território em todas suas escalas. As empresas transnacionais, de modo diferenciado, agem para disputar esses territórios. Em alguns casos a disputa pelo primeiro território também ocorre entre as próprias empresas capitalistas. O primeiro território e o Estado são disputados permanentemente. Os segundos territórios são frações do primeiro, mas devem ser distinguidos porque as relações sociais que os

[25] Informações disponíveis em: < http://www.brasildefato.com.br/node/31967>

> produzem são diferentes. Um território propriedade – privada não pode ser confundido com um território espaço de governança. (FERNANDES, 2009, p.12)

É em decorrência disso que podemos entender como o território permite recolocar a questão das classes sociais, em função das diferentes posições das pessoas e grupos nas relações sociais de produção sendo a propriedade uma característica importante para entender a relação social e o território, os territórios das classes sociais (FERNANDES, 2009). O **3º território**, por sua vez, considera o **espaço relacional** a partir das conflitualidades e reúne os demais tipos de território. Enquanto o segundo território se baseia no caráter jurídico da propriedade, o terceiro engloba essa condição, contudo não se subordina a ela. Como exemplo podemos pensar na: ~~–e~~irculação da mercadoria. Empresas expandem e perdem territórios de acordo com o aumento e diminuição do consumo de seus produtos. Também podemos nos referir aos territórios do narcotráfico que se expandem ou refluem de acordo com as correlações de forças entre as facções ou das ações das polícias." (FERNANDES, 2009, p.15).

Já o território imaterial se faz presente em todos os territórios. O território imaterial se relaciona ao controle, domínio perante o processo de construção do conhecimento, englobando: método, metodologia, ideologia, conceito, teoria, já que ~~–o~~ processo de construção do conhecimento é, também, uma disputa territorial que acontece no desenvolvimento dos paradigmas ou correntes teóricas." (FERNANDES, 2009, P. 15). O território imaterial se articula ao campo da ciência e da política, se articulando também às relações e disputas de poder.

Esta discussão sob a ótica da Pedagogia na reflexão da Educação do Campo, a partir do curso de "~~–P~~edagogia da Terra", configura-se num complexo e necessário desafio a ser colocado continuamente nas reflexões desenvolvidas na formação de educadores/as. Mesmo entre as populações camponesas, existe uma diversidade muito grande do ponto de vista de etnias, vinculação ou não com movimentos sociais, crenças, estilos de vida e formas de organizar localmente suas vidas produtivas, etc. No entanto, a partir de um panorama nacional e internacional de luta de classes, demonstrado no tocante à atualidade da Questão Agrária, os educadores/as precisam estudar conceitualmente as bases da educação popular e da educação do campo. Essa prática é necessária para que o território camponês não seja visto como algo já posto, consolidado e imutável. Justamente o oposto é imprescindível, isto é: a dinâmica, os conflitos, o movimento no território em que se localizam as escolas no campo e os educandos/as militantes do PRONERA precisam ser explicitados e permanentemente

pesquisados. É nesse aspecto que a concepção de classe trabalhadora camponesa permite politizar o debate sobre a diversidade na educação do campo.

Vários estudos e pesquisas demonstram a relevância do papel do educador/a na qualidade da educação e a interferência do entorno (numa conceituação de efeito vizinhança e sua relação com o desempenho escolar, por exemplo). Isso é passível de ser repensado à luz das contradições, da exploração, subalternidade, criação, recriação, resistência, cultura e lutas no tocante à educação do campo. Território e diversidade não devem ser conceitos esquecidos e relegados à margem no debate acadêmico educacional, já que, intrinsecamente, articulam-se no seu vínculo com a questão agrária e o movimento de operacionalização dos direitos sociais. Pensar território e diversidade é assumir, politicamente no trabalho docente e na prática pedagógica coletiva, um posicionamento que lute e defenda a efetiva materialidade do direito à educação e demais direitos sociais aos distintos grupos e populações.

É em decorrência desse entendimento e da discussão aqui proposta que compreendemos a educação do campo enquanto uma lógica pedagógica e territorial que fortalece o território material e imaterial do campesinato em disputa direta com a lógica de territorialização material e imaterial do agronegócio, não havendo condições reais e concretas de convivência harmônica entre esses territórios distinto, pois a territorialidade da educação do campo combate a territorialidade da educação rural e do agronegócio, pois: "A produção material não se realiza por si, mas na relação direta com a produção imaterial. Igualmente, a produção imaterial só tem sentido na realização e compreensão da produção imaterial." (FERNANDES, 2009, p.15). Assim, não basta a diversidade estar contemplada em discursos e documentos: é necessária uma mobilização eminentemente educativa que pressione à realização dos seus direitos. Negar essa ideia é negar a tarefa política e a preocupação de pensar a essência social das atitudes do educador/a e pesquisador/a e, nesse caso, sabemos que mesmo assim, um posicionamento foi feito e, com certeza, não estaremos diante de uma Pedagogia Socialista, mas sim, uma Pedagogia da Reforma ou da defesa do *status quo*.

O território do agronegócio e do campesinato possuem lógicas de territorialização antagônicas e conflitivas que não são, em absoluto, passíveis de serem resolvidas harmoniosamente, já que traduzem material e territorialmente o antagonismo inconciliável entre capital e trabalho. Por isso, entendemos que defender o território do campesinato implica em defender a classe trabalhadora e lutar rumo à emancipação humana, para além do capital.

3.2 – Educação do Campo e Educação rural ou para o campo: diferenças políticas e teóricas

A partir do desafio presente na reflexão exposta no item anterior, consideramos importante abordar a temática educativa no vínculo territorial das populações camponesas em sua ampla diversidade com entendimento e opção por trabalhar o conceito de classe trabalhadora como desenvolvemos no capítulo anterior. Assim, precisamos compreender as contribuições e os desafios da educação do campo entendida enquanto realização coletiva e intencional da classe trabalhadora camponesa. Contudo, este é um movimento que avançou em vários aspectos e necessita pensar criticamente a realidade para o fortalecimento de suas lutas, sendo que este processo pode encontrar respaldo e auxílio com a univerdade pública.

Esse é um entendimento que entra em choque com a prerrogativa em Ciência positivista, que despreza o cotidiano sofrido e vivido pelas populações do campo. Justamente o contrário se realiza, isto é, parte-se desse cotidiano em suas expressões sociais, entendidas aqui enquanto elementos gerais que expressam valores culturais, políticos e pedagógicos, para que os conhecimentos e as sistematizações acadêmicas geradas possam fazer prosperar uma metodologia condizente com o objeto de estudo. Porém, até mesmo essa compreensão de objeto passa a ser questionada, já que um dos desafios do pesquisador em Educação é envolver, na sua participação investigativa, as opiniões e visões de mundo da população camponesa com quem trabalha, ou seja, não devemos nos fechar em uma postura que somente contabiliza dados e informações, transformando sujeitos e suas lutas em discursos descontextualizados.

Mészáros (2008) apresenta ideias e argumentos enriquecedores à reflexão pedagógica ao associar os processos sociais e educativos. Para ele, não poderá haver mudanças radicais no sistema educacional sem, contudo, haver rupturas e reformas no controle do sistema do capital. Nesse aspecto, a educação não deve se preocupar tão somente em qualificar com vistas ao mercado de trabalho, mas sim, para a vida. A educação deve ser o aporte necessário para investirmos em estratégias de pesquisa e ensino, no sentido de promover a superação do processo de alienação posto em prática pelo capital, onde o lucro, a competição, o individualismo coroados pela lógica do ~~–s~~elf-made man" tornam-se cada vez mais presentes na realidade, transmitidos através da ideologia dominante.

Para o autor, é importante surgirem práticas de ensino que permitam debater, junto aos educandos, as rupturas e as mudanças imprescindíveis para a construção de uma

sociedade sem a exploração. Por isso, acreditamos que o tema trabalho é de suma relevância para ser refletido, pois se trata de uma característica que é marca presente em todos os sujeitos com que desenvolvemos nossas atividades pedagógicas. Sendo assim, precisamos entender qual o sentido e os sentimentos presentes nas aulas quando falamos em trabalho para, a partir de suas experiências e culturas, dialogarmos, instigando a crítica e a reflexão. Acreditamos na mesma direção do autor aqui em discussão, que a educação não deve se basear em meras transferências de conhecimentos e informações, com vistas à produção de um ~~–e~~ducando/a máquina", isto é, alguém que somente possui saberes enciclopédicos sem reflexão alguma; mas sim, uma das tarefas primordiais da educação deve ser criar a conscientização, onde a esperança se faz totalmente plausível e palpável, exigindo pensarmos em outra lógica de produção, outra sociedade, outra educação menos excludente e mais democrática, com políticas públicas que a qualifiquem e não a desmereçam.

> O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. **A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: "fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes".** Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema. (MÉSZÁROS, 2008, p.15, grifo nosso.)

O trecho que trazemos para a reflexão é bastante esclarecedor, pois nos mostra o cunho social da educação e o seu potencial de mobilização do pensamento crítico que possa construir outra lógica menos excludente. Ao associar-se aos interesses da classe dominante, a educação não está propensa à emancipação, mas tão somente na formação de sujeitos com alto nível de memorização no processo de aprendizado, capazes de derrotar seus competidores em todas as esferas, seja no processo seletivo do vestibular, seja em algum concurso público.

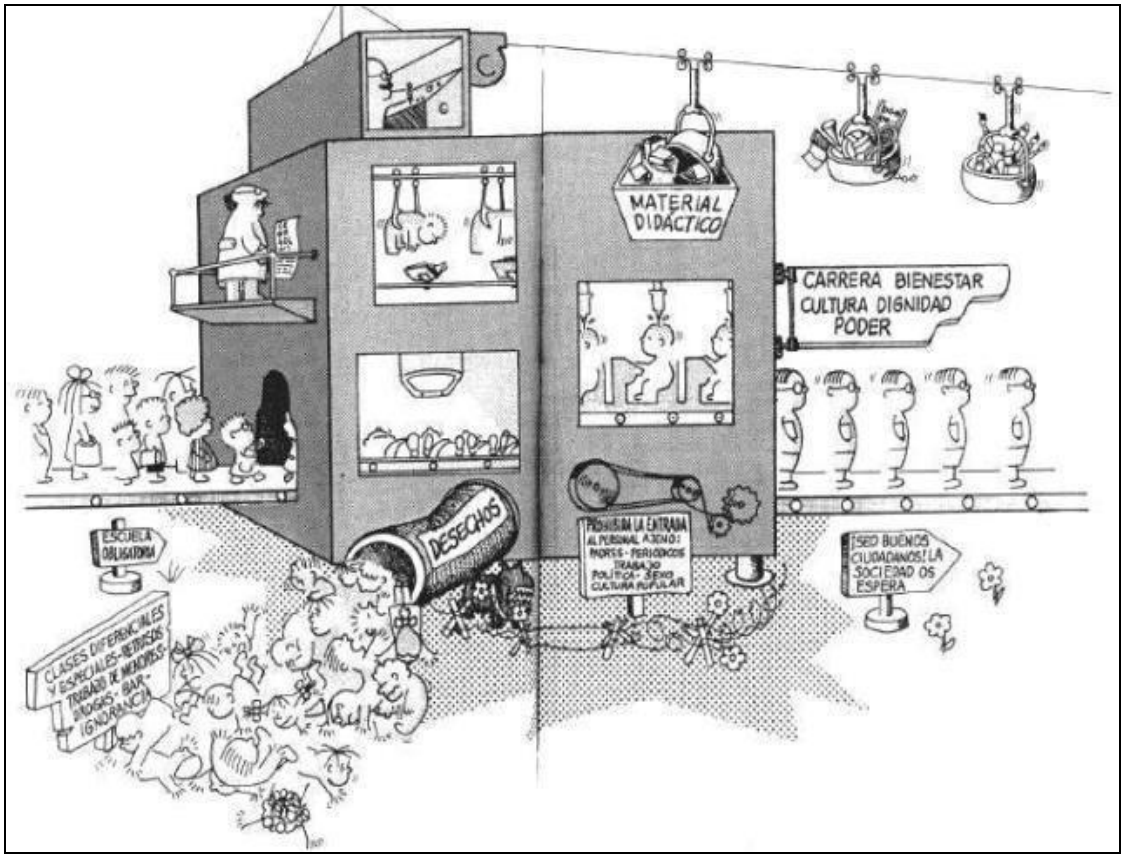


Figura 13: A Escola-Fábrica
Fonte: Franseco Tonucci (1975) La máquina de la escuela (Adaptada)
http://atinachile.bligoo.com/content/view/207555/Recordando_a_Franccesco_Tonucci.html

Nesse sentido, a educação **para** o campo ou **rural** funciona como fábrica[26], priorizando estudos que não promovem se não a ambição pessoal em detrimento do senso de coletividade e cooperação.

> Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (MÉSZÁROS, 2008, p. 25)

Essa concepção de vinculação entre os processos sociais e os processos educacionais nos aproxima dos entendimentos contidos em Mészáros (2008). Acreditamos que as políticas públicas de educação do campo muito têm a se expandirem e a lidar. Isso, por sua vez,

[26] Ver mais sobre essa discussão em Sobreira (2009).

relaciona-se à tarefa de renovação democrática, visto que Mészáros (2008) acredita que uma mudança social implica e ocorre junto à mudança educacional. Portanto, não nos cabe aqui simplificar a discussão do autor, mas situá-lo perante a educação do campo enquanto uma das realizações da Pedagogia da Classe Trabalhadora, como uma área ainda em consolidação de suas práticas, que necessita ser reconhecida e respeitada para avançar e proporcionar bases com maior justiça social àqueles que mantêm vivas suas lutas, possuindo, inclusive, o desafio histórico de lidar com a questão da emancipação humana, do socialismo e da superação do capitalismo, como estamos argumentando.

Caldart (1996) traz contribuição que merece ser levada em consideração na discussão da educação do campo enquanto realização da Pedagogia do Oprimido, refletida como educação de classe a partir dos princípios filosóficos do processo educacional desenvolvido no interior do MST:

> **Educação de classe. Quer dizer uma educação que se organiza, que seleciona conteúdos, que cria métodos na perspectiva de construir a hegemonia do projeto político das classes trabalhadoras,** visando através de cada prática, em última instância, o fortalecimento do poder popular e a formação de militantes para as organizações de trabalhadores, a começar pelo próprio MST. Trata-se de uma educação que não esconde o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educandos como nos educadores. (CALDART, 1996, p. 161, grifo nosso.)

Enquanto educadores/as e pesquisadores/as, precisamos investir em nossa práxis educativa no rompimento de formas presentes e enraizadas nos discursos, sejam eles construídos historicamente, sejam os discursos superficiais e tendenciosos transmitidos pela ideologia dominante. Casagrande (2007) nos aponta o desafio em compreender os diversos modos de produção que já estiveram presentes na história da humanidade, realizando uma análise sobre o sistema capitalista, ampliando o entendimento das ideologias defendidas pelos sujeitos coletivos revolucionários e suas lutas sociais.

A discussão da questão agrária e da educação popular e do campo possibilita-nos refletir sobre a sociedade de classes e a educação em seu sentido político no fortalecimento da construção conjunta de homens e mulheres na consciência crítica dos trabalhadores, pois: "A consciência de classe aparece enquanto uma possibilidade objetiva, ou seja, a expressão racional dos interesses históricos do proletariado." (CASAGRANDE, 2007, p.275). Assim,

contribuímos para uma outra internalização, apontada por Mészáros (2008), menos mistificadora e mais abrangente, totalizante.

> Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como "reificação"), porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social. É por isso que, segundo Marx, os seres humanos devem mudar "completamente as condições da sua existência industrial e política, e, consequentemente, toda a sua maneira de ser" (MÉSZÁROS, 2008, p.59)

A tarefa pela construção de políticas e reflexões na educação do campo mais democráticas faz-se urgente e necessária. Contribuições dos que se envolvem nessa temática e se predispõem a colaborar nessa direção, são indispensáveis para a construção e mobilização de debates que culminem em ações coletivas mais inclusivas e conscientes. "Somente a mais consciente das ações coletivas poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação" (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Essa compreensão torna-se tão importante para termos em consideração; justamente porque falar em educação **do** campo é atentar para uma prática pedagógica desenvolvida pelas populações **do** campo. Assim, não se trata tão somente de um jogo de palavras, mas de uma concepção de mundo que exprime o posicionamento político de quem se pronuncia ao debater esses temas a partir de paradigmas diferentes, com o desafio de articular as diversas lutas no âmbito da contradição primária e estrutural entre capital e trabalho.

A Pedagogia do Movimento encontra processos de ocupação e resistência também fora dos espaços institucionais da educação formal. Porém, justamente por isso, inspira a práticas cotidianas dentro da escola, que sejam mais preocupadas com seu contexto e que reflitam de modo mais profundo sobre o ordenamento e das disputas por dominação em outros espaços. Essa tarefa de libertação e reflexão não exclui o compromisso e a preocupação com os conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos acumulados ao longo do tempo pela humanidade. No entanto, esse acúmulo de conhecimentos na Pedagogia do Movimento leva à ação coletiva e transformadora, que graças às lutas e a esses saberes, contribui para atividades educativas de caráter emancipatório e crítico.

Essa pedagogia, que estrutura a prática dos movimentos sociais de luta pela terra e pela Reforma Agrária Popular, explicita a educabilidade criada junto à conscientização

coletiva que a participação política proporciona. Ao ajudar os pais a montar acampamentos, realizar marchas e mobilizações, conversar com gestores educacionais sobre as condições das escolas no campo, criar a identidade Sem-Terra, dentre outras práticas; fica claro que a educação realiza-se também na relação com o outro e o mundo em sua complexidade cotidiana.

Não se luta somente por condições, políticas públicas e projetos de educação somente tendo como preocupação a realidade do campo, mas sim, em uma prerrogativa que se preocupa e reflete também as desigualdades presentes na conformação/organização da atual sociedade, possuindo como meta a efetivação da garantia dos direitos sociais, secularmente segregados à classe trabalhadora camponesa e urbana, no caso brasileiro, reconhecendo a tarefa em superar a sociedade de classes do tipo burguesa, portanto, rumo à emancipação efetivamente humana.

> Esta novidade não se situa num modelo idealizado de educação, mas sim, no conjunto contraditório das exigências que o contexto da luta pela terra vem fazendo aos seus sujeitos em termos de formação. **O novo, pois, não está na originalidade da proposta ou, na invenção de uma nova teoria pedagógica, mas sim, na prática concreta que está conseguindo talvez recuperar a essência do ato educativo: não é original dizer que a educação é importante nos processos de transformação social, mas é nova a valorização prática da educação nas lutas populares, especialmente as do meio rural.** Também não é original dizer que a escola precisa ser democratizada, mas é nova a organização coletiva para que milhares de crianças tenham acesso à escola, e ainda a uma escola que lhes ensine a ser um trabalhador da terra, consciente e militante pelas causas sociais. Igualmente não é original dizer que a vida e, mais concretamente, o trabalho e outras práticas sociais são os educadores por excelência, mas é nova a circunstância que exige da escola um vínculo direto com as demais experiências educativas dos alunos e de seus pais e que põe os professores a pensar como melhor conjugar o trabalho da escola com o trabalho das crianças no Assentamento e com os problemas gerais da produção agropecuária e da cooperação agrícola. (MST, 2001, p.27, grifo nosso.)

Figura 14: Criança geopolítica observando o nascimento do homem novo
Fonte: Representação do Quadro de Salvador Dali. Disponível em:< http://rogeografo.wordpress.com/geopolitica/> Último acesso em: Abril de 2013

O quadro de Salvador Dali permite-nos refletir sobre o nascimento dessa consciência da ocupação da educação, de uma prática educativa que nasce da luta pela terra desempenhada pelos movimentos sociais do campo. Esse ―homem novo", no caso aqui em debate, são os movimentos sociais que defendem a educação do campo e nascem através do processo doloroso de embate e de reinvenção. Tais sujeitos coletivos, apesar de toda opressão que sofreram e ainda sofrem, não se colocam em uma postura pessimista e fechada. Justamente o oposto, ou seja, a compreensão que tais sujeitos possuem do processo histórico reafirma, dá significado e fortalece suas lutas e bandeiras. Isso ocorre, pois entendem o futuro enquanto possibilidade, já que relembram o passado como arte, aprendizado e cultura, não se aprisionando em um presente subalternizado, imediatista e ―vendido" a uma perspectiva conformista. A categoria ainda em construção da ―ocupação da escola" é fundamental para compreendermos este processo. A esse respeito:

> **Primeiro:** as famílias sem-terra mobilizam-se pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que tenha realmente sentido em suas vidas presente e futura (...)

> **Segundo:** o MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de *organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, de produzir uma proposta específica para as escolas conquistadas, e de formar educadores e educadoras* capazes de trabalhar nesta perspectiva. (...)
> **Terceiro:** através deste processo a que se referem as duas afirmações anteriores, o MST *incorporou a escola em sua dinâmica* (...) acampamento e assentamento do MST tem que ter escola; e a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos (CALDART, 2000, p.145-6). (Grifos no original)

A citação de Caldart (2000) ajuda a ressignificar uma ideia da escola ~~"t~~omada" pela classe trabalhadora, com sua autonomia, organicidade e criatividade de desempenhar funções de produção dessa escola numa perspectiva democrática e dos trabalhadores para os trabalhadores, com os trabalhadores atuando nela e transformando-a. Essa é uma tarefa que já vem sendo desenvolvida e arraigada na cultura camponesa de construção do ~~"h~~omem novo", e como exemplo dessa materialização da consciência e arte podemos lembrar da mística, como momento cultural popular emancipatório e que proporciona as bases para a identificação entre os camponeses, em suas batalhas e embates, por vezes vencedores, por vezes vencidos, mas jamais desiludidos. Não se trata, porém, de um ~~"h~~omem novo", no sentido de diferença, mas é um homem novo, que desvela a realidade, inserido nesta, e trabalha pela libertação de todos, da sociedade em geral, rumo a não exploração do homem pelo homem.

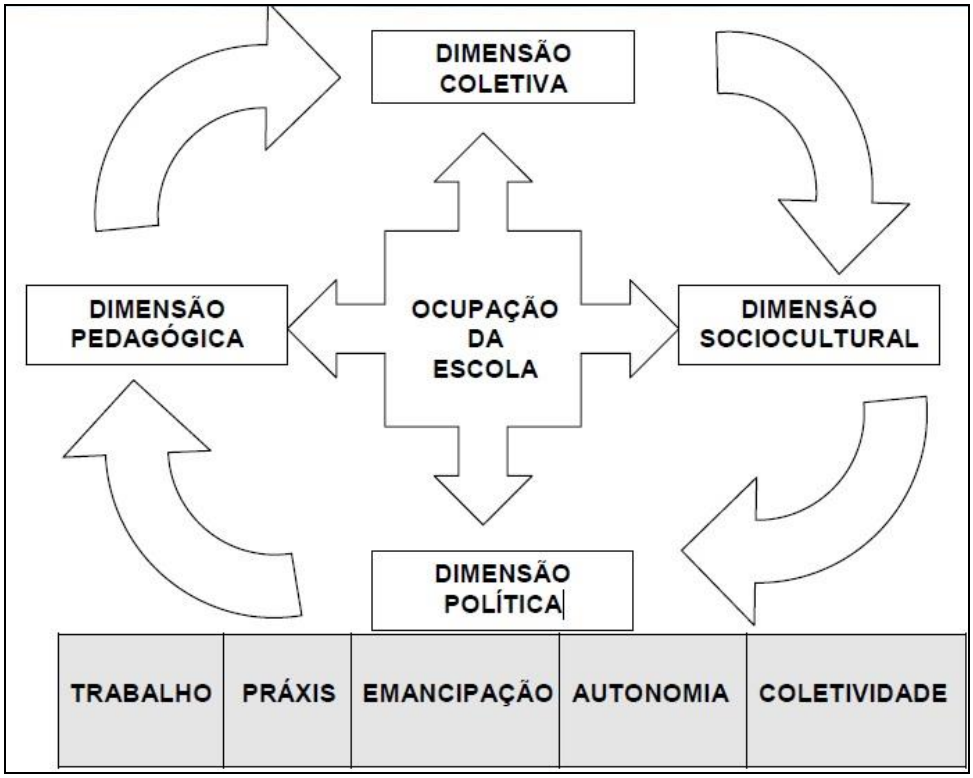


Figura 15: Ocupação da Escola
Fonte: Martins (2009).

A figura 13 faz parte de uma ilustração elaborada por Fernando José Martins, em seu amplo trabalho de doutoramento em Educação a respeito da categoria ~~–o~~cupação da escola". Esta figura nos ajuda no entendimento dos principais elementos que constituem o ato coletivo e de práxis da classe trabalhadora camponesa em seu ato de ocupar, não só a terra, mas também os direitos sociais e, dentre eles, o educacional. A esse respeito, claramente Comilo (2008) nos explica que:

> Para nós, do MST, é necessária a ocupação dos muitos latifúndios existentes na sociedade capitalista. A ocupação da terra é a necessidade mais gritante, porém, a educação também é passível de ser ocupada pelo movimento, e esse é nosso intuito. **Ocupar a escola não se esgota na conquista de um espaço consolidado legalmente, ou mesmo confortável, com salas de aula substituindo o espaço dos barracos; ocupar a escola incide sobre as relações escolares e, por conseguinte, sobre a formação humana que se proporciona.** (COMILO, 2008, p. 19, grifo nosso.)

,

Assim sendo, esta ocupação desempenhada pelos trabalhadores organizados em seus movimentos sociais dá-se com relação à educação de modo geral, não somente à escola e, por

isso, o PRONERA pode ser considerado uma política de conquista das lutas camponesas, já que incide diretamente no tema da democratização do ensino superior e a formação específica de educadores comprometidos com o campo.

A partir da existência de luta, na vida produtiva, os homens e mulheres se educam; no entanto, também precisam se articular a outras esferas, para que sua percepção crítica possa ser enriquecida e a ação transformadora possa congregar outros sujeitos e se territorializar em outros contextos. Todos esses aprendizados da educação do campo podem ser sintetizados nas linhas políticas:

> a) Ter o trabalho e a organização coletiva como valores educativos fundamentais;
> b) Integrar a escola na organização do assentamento;
> c) Formação integral e sadia da personalidade da criança;
> d) A prática da democracia como parte essencial do processo educativo;
> e) O professor deve ser sujeito integrado na organização e interesses do assentamento;
> f) A escola e a educação devem construir um projeto alternativo de vida social;
> g) Uma metodologia baseada na concepção dialética do conhecimento. (MST, 2001, p. 29)

Essas linhas políticas, que orientam as práticas educativas dos camponeses, por vezes, podem ser apreendidas nos seguintes princípios pedagógicos:

> 1 – Todos ao trabalho
> 1 – Todos se organizando
> 2 - Todos participando
> 3 – Todo assentamento na escola e toda escola no assentamento
> 4 – Todo o ensino partindo da prática
> 5 – Todo professor um militante
> 6 – Todos se educando para o novo. (MST, 2001, p. 37)

Esses princípios permitem apreender categorias estruturantes da didática coletiva camponesa: a *politicidade* na educação, o *coletivo* nos rumos e planejamento pedagógico, a criação de uma *metodologia própria* – por isso a entendemos como uma Pedagogia do Movimento – e a *vinculação entre conhecimentos científicos e realidade concreta* de luta. O quadro a seguir ajuda a exemplificar, de modo claro e preciso, a união e reflexão dos conteúdos de ensino e as dificuldades do dia a dia dos educandos/as de um assentamento.

CONTEXTO DOS PROBLEMAS	CONTEÚDO MATEMÁTICOS
1º Preenchimento de cheques	Leitura e escrita de números
2º Empacotamento e armazenamentos de produtos	Múltiplos e divisores de um números Média aritmética
3º Controles de estoques, produção semanal de leite	Média aritmética
4º Variação de temperaturas, dívidas, saldos bancários	Números negativos (quantidades menores que zero)
5º Aumento ou redução de receitas, divisão em partes proporcionais, cálculo de preço mais vantajoso, estimativa de produção, desenho de plantas	Proporcionalidade – escalas de mapas e plantas
6º Cálculos de preços e construção de silos	Soma, subtração, multiplicação e divisão no conjunto dos números reais
7º Cálculos de preços e construção de silos	Equação de 1º grau Equação de 2º grau
8º Cálculos de aumento e descontos nos preços, porcentagem de aumento ou perda produção	Porcentagem – soma e multiplicação de porcentagens
9º Pagamentos com atraso, aplicações financeiras, compras à vista ou à prazo, financiamentos	Juros simples e composto
10º Divulgação e interpretação de dados numéricos da produção, análise de solos	Organização de dados em tabelas e gráficos
11º Medição de terras, cálculo de material para construções	Medidas de comprimento – Medidas utilizadas na região. Unidade padrão: Metro Métodos de medição de terras utilizados na região Medição de terras através da Fórmula de Heron Medidas de superfície – Medidas utilizadas na região. Medidas agrárias mais usada: o hectare. Unidade padrão: metro quadrado. Áreas de figuras retangulares e triangulares. Relação entre perímetro e área Radiação e potenciação no conjunto dos números reais.
12º Construção de casas, galinheiros, portões, poços	Estudos dos retângulos, triângulos, círculos e suas propriedades
13º Cubagem de madeira, cálculo da capacidade de poços e caixas d'água, volume de silos	Métodos de cubagem de madeira utilizados na região Volume de sólidos em forma de prismas e cilindros Relação entre volume e capacidade – Unidades padrão: o litro e metro cúbico
14º Cálculos de produção total em sacos, quilos ou toneladas, venda de produtos, cálculo de preços	Medidas de massa Medidas utilizadas na região Medidas de tempo
15º Cálculos de orçamentos e confecção de cartazes	Leitura e escrita das horas

Figura 16: Dificuldades e Conteúdos de Ensino em Matemática
Fonte: MST (2001, p. 153)

A figura 14 permite entender, a partir do ensino de Matemática, os problemas do cotidiano em um assentamento e a escolha das estratégias didáticas de conteúdos a serem trabalhados em aula. Se a dificuldade está na construção de casas, galinheiros, portões e poços, então serão estudados retângulos, triângulos, círculos e suas propriedades; se a dificuldade está em cálculo de orçamentos e confecção de cartazes, então se estuda a leitura e escrita e assim por diante, porém, sempre com a preocupação entre o saber científico e elaborado da Matemática (ou outra disciplina que se esteja trabalhando) com a realidade de resistência e proposição que vivenciam numa perspectiva contemporânea e histórica.

As linhas políticas, os princípios pedagógicos e as quatro categorias elencadas, só podem ser compreendidas sob a base da cooperação, já que não é possível desenvolver tarefas e desafios tão amplos quanto ~~–t~~odos se educando para o novo", se o coletivo ainda não criou suas próprias experiências democráticas de ouvir seus membros e pensar juntos suas propostas educativas. Isso explica e possibilita refletir sobre o papel do conhecimento, visto que este sozinho não se conforma em elemento suficiente de transformação da realidade e de combate às desigualdades sociais, mas torna-se operacional quando apreendido por homens e

mulheres não como simples informação, contudo, quando serve de desvelamento conjunto da realidade concreta vivida, esclarecendo ações e enriquecendo práticas que permitam, agora sim, uma efetiva mudança qualitativa da organização societária. Apenas se a fundação da cooperação estiver na pauta de preocupações dos camponeses, a educação do campo se manifesta como prática libertária e contra- hegemônica.

Se voltarmos ao sentido da palavra infância, por exemplo, iremos perceber o termo ―infante", que designa o não-falante e, dessa maneira, aumentam as chances de compreendermos de modo mais amplo a discussão da cultura do silêncio desenvolvida por Freire (1987), pensada a partir do consentimento intencionalizado pelas classes dominantes no tocante à educação no campo. Aqueles que formam a classe secularmente oprimida, no caso do campesinato brasileiro, não desempenham a prática do silêncio apenas no ato concreto de não falar, mas, sobretudo, no fato de serem coibidos a não falarem, não opinarem, ou seja, a ideologia dominante sinuosamente disfarçada, não respeita o campo como território também produtor de conhecimentos.

Esta ideologia o faz ainda mais: utliza-se de meios de comunicação de toda ordem para ―ganhar" a opinião pública de maneira geral, para que todos aceitem como ―natural" a ideia do campo como local somente do latifundiário, da monocultura e do agronegócio. Assim, realizam um dos aspectos mais perversos de nossa época da globalização: fazem com que a classe trabalhadora aceite e defenda interesses que não condizem com sua própria classe social. Com isso, reforça-se a infantilização da população camponesa por meio da acentuação da cultura do silêncio. Somente a mais pura ação reflexiva e coletiva, que em si engedra um processo educativo pautado na práxis, poderá combater tal invasão cultural. É sob essa perspectiva emancipatória que podemos distinguir empreitadas e projetos da educação **do** campo e da educação **para** o campo.

Não é somente a posse dos meios de produção e a venda da força de trabalho que define cada qual; sobretudo, está em jogo aqueles que se opõem efetivamente à exploração, possuindo um projeto alternativo de produção e os que historicamente camuflam o mesmo aspecto explorador, preconizando o princípio de que "basta trabalhar muito e todos enriquecerão", defendendo o princípio de "liberdade individual", mas não tendo a coragem de analisar de modo mais amplo o preço que tal "liberdade" custa a milhões de trabalhadores... É essa compreensão de conflito, numa análise mais ampla, tendo como eixos de compreensão a exploração e os projetos de sociedade divergentes entre as classes sociais, que permitem aproximarmo-nos de uma compreensão de cultura enquanto aspecto emancipatório, como demonstramos no capítulo 01.

As propostas pedagógicas do movimento da educação do campo centram em suas concepções os saberes e a cultura popular camponesa, porém, como princípios e vínculos passíveis de serem criados na disseminação de uma educação que se preocupe e respeite a cooperação entre a classe trabalhadora como um todo; a solidariedade entre assentados e a valorização da agricultura camponesa com base na agroecologia. Portanto, não se trata tão somente em se posicionar neste campo dos saberes populares e deste não se libertar. Trata-se, sobretudo, de valorizá-lo e sem desvincular a dimensão política presente na educação do campo, conquistar e apreender conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que ajudem na luta desenvolvida pelos povos do campo, muitas vezes organizados em movimentos sociais como o MST, ou seja, não se despreza o conhecimento objetivo, apenas reflete este no seu relacionamento com a cultura popular.

As experiências de escolarização da classe trabalhadora camponesa, seja com relação à educação básica, seja com relação ao ensino superior, articulam-se intrinsecamente à transformação da realidade social, em especial da questão agrária e seus conflitos. Os povos do campo, em seu processo educativo, não se preocupam apenas em ―transmitir conhecimentos" como argumentam os autores, mas sim, em construir as ―pontes" necessárias para a superação das formas de exploração. Parte-se do cotidiano de luta e resistência, porém, é preciso lembrar que parte-se no sentido de ir além, isto é: considera-se o universo existencial; entretanto, articula-o profundamente a estudos que permitam compreender seu vínculo com o desenvolvimento desigual e contraditório do próprio capital. Como já afirmamos, as lutas camponesas nos mostram que as lutas populares, de modo geral, precisam ser refletidas e problematizadas no plano da luta de classes, já que esta corresponde à contradição chave do capitalismo no antagonismo de interesses e projetos entre as classes dominantes e a classe trabalhadora. Além disso, fica nítido, como defendemos nos capítulo 02 e 03, que a educação do campo parte da resistência e dos embates travados pelos camponeses na luta pela reforma agrária, e por explicitar e transformar as injustiças e desigualdades da questão agrária e não de um ―comunitarismo cristão", como defendem alguns autores.

Este tipo de educação não se fragmenta em mais um nível de ensino, mas sim, e numa visão mais ampla, fundamenta-se num movimento maior que congrega o protagonismo dos movimentos sociais camponeses e pesquisadores militantes, além de outros agentes comprometidos com a transformação qualitativa da sociedade, sendo este sim o objetivo mais geral presente nas preocupações desses sujeitos. O foco não se trata da ―fixação do trabalhador naquele meio", mas sim, construir espaços de diálogos, políticas públicas e as condições reais e concretas para que o direito educacional, junto aos demais direitos sociais,

possam se efetivar perante uma população secularmente excluída e expropriada de suas terras e meios de sobreviver.

Os camponeses não desempenham e participam somente de lutas camponesas, mas de lutas populares e da classe trabalhadora de modo geral[27]. Eles não problematizam direitos a uma educação somente para o seu território, eles reivindicam o direito de pensar a escola que querem; em outras palavras, eles não esperam alguém falar para eles que é importante a gestão democrática escolar e a participação da comunidade na escola, pois eles mesmos tomam para si esta tarefa, e ao se depararem com obstáculos na sua participação se mobilizam e se unem.

A diversidade existe em um assentamento e/ou acampamento, marcha, etc.; todavia, algo une os Sem-Terra numa comunhão que extrapola suas divergências. Esse "algo" pode ser compreendido como a luta pela reforma agrária, a luta pelo fim da opressão de uma classe sobre a outra, mas acima de tudo, está um espírito coletivo que congrega em vez de afastar, que mobiliza em vez de paralisar, que movimenta em vez de reproduzir o mesmo... No entanto, como nos lembra Martins (2013), a educação do campo se aproxima muito mais de princípios e categorias teóricas marxistas que fenomênicas:

> **A Educação do Campo se soma aos princípios apontados por Marx, justamente por ser uma construção coletiva, uma conquista da sociedade e dos sujeitos organizados desde sua base material, ou seja, uma demanda pautada pelos movimentos sociais do campo.** Os primórdios da Educação do Campo são marcados pela participação dos sujeitos que demandam a escolas e educação no campo e não só isso: ela necessita ser "do campo, justamente por procurar manter traços identitários dos sujeitos que a compõe. O que não significa reduzir as práticas educativas a tais traços, a Educação do Campo, reivindica, de forma clara, os saberes historicamente acumulados, o que não é visualizado pelos críticos, mesmo dilema que enfrenta a prática histórica da Educação Popular. (MARTINS, 2013, p. 161, grifo nosso.)

O trecho de Martins (2013) é fundamental neste debate, já que aborda o protagonismo dos sujeitos coletivos camponeses na educação. Isso é relevante para nos atentarmos, pois as conquistas obtidas, como por exemplo, na área das legislações, não só os camponeses vinculados a movimentos sociais passam a ser atendidos, porém, todos os povos do campo. Este mesmo trecho também assume caráter central na discussão, pois relembra que

---

[27] A título de exemplo vale a pena lembrar da ajuda real do MST aos professores em greve na capital do estado do Paraná em abril de 2014. Informações estas disponíveis em: < http://www.mst.org.br/node/16017> Último acesso: maio de 2014.

a maior parte das críticas feitas à educação popular, agora também são dirigidas à educação do campo; no entanto, não possuem a sensibilidade necessária em perceber que também luta-se pela socialização e ocupação cultural também dos conhecimentos artísticos, filosóficos e culturais, como dívida secular que a sociedade possui com os camponeses e como direito de todo ser humano.

É preciso, pois, explicitar as principais diferenças entre os posicionamentos político-educacionais em disputa no campo. Um exemplo de perspectiva educacional que podemos refletir na atualidade com preceitos da educação **para** o campo é a escola do Instituto Germinari[28], que se propõe o desafio de ~~"p~~reparar jovens para o ambiente profissional com conteúdos dirigidos para a administração e gestão de negócios". Este instituto surgiu em 2009 e faz parte da J & F Investimentos, que possui articulações com empresas como: JBS (uma das maiores processadoras de proteína animal do mundo); Vigor (atua na área de produtos lácteos); Flora (empresa de cosméticos e limpeza); Eldorado (atua na área da celulose); Banco Original; Oklahoma e Floresta Agropecuária (setor de agronegócio) e Canal Rural. A escola localiza-se no município de São Paulo – SP, em terreno de uma das empresas da J & F Investimentos, com o ~~"c~~ompromisso de oferecer alta qualidade de ensino para jovens potenciais com o propósito de formar administradores de empresas e gestores de negócios, que serão líderes do futuro". Esta escola oferece instrução gratuita no Ensino Fundamental II e Ensino Médio com a meta de: ~~"d~~isseminar uma proposta educacional que reconheça e abra possibilidades para jovens de alto potencial que, de outra forma, não teriam condições de utilizar seus talentos para projetos mais ousados de vida", sendo que ~~"o~~s alunos realizam, em caráter permanente, projetos de empreendedorismo, visitas à Bolsa de Valores, e também a ambientes produtivos e corporativos, além de encontros com especialistas."

Outro exemplo de educação para o campo no mesmo intuito do caso do Instituto Germinari é o programa Educacional ~~"A~~gronegócio na Escola", uma iniciativa da Associação Brasileira de Agronegócio da Região de Ribeirão Preto – ABAGRP – mesma região em que se localiza o Município de São Carlos, onde ocorreu a experiência do curso ~~"P~~edagogia da Terra", pelo PRONERA na UFSCAR. O programa ~~"A~~gronegócio na Escola" é desenvolvido desde 2001 nesta região do estado de São Paulo, na Educação Básica com escolas públicas de ensino, trabalhando ~~"t~~emas relativos ao Agronegócio com professores, coordenadores e alunos das duas últimas séries do ensino fundamental, jovens na faixa etária de 13 a 14 anos

[28] Informações mais profundas e todas as citações extraídas se encontram disponíveis em: < http://www.escolagerminare.org.br/instituto-jbs/index.php> e < http://canalrural.ruralbr.com.br/noticia/2013/07/canal-rural-apoia-a-educacao-empreendedora-no-brasil-atraves-do-instituto-germinare-4202076.html> Último acesso em: Dez. 2013

de idade[29].” De acordo com a ABAGRP, mais de 135 mil alunos e 8 mil professores já participaram do programa que tem como um dos objetivos: “levar conceitos fundamentais do agronegócio aos alunos e, através de visitas às empresas associadas, possibilitar a conexão entre teoria e prática, levando a realidade do setor e da região para a sala de aula, e vice-versa.” No entanto, o programa aparece de modo impositivo à realidade escolar e à atividade dos professores que são obrigados a participar de palestras e visitas à fazendas, usinas e empresas. O Município de Ribeirão Preto – SP, como nos lembra a lúcida e crítica abordagem de Aquino (2013) ganhou o título de “Califórnia Brasileira” ao igualar seu PIB per capita ao do estado da Califórnia nos EUA, sendo as atividades ligadas ao agronegócio responsáveis em grande parte, ainda hoje, por esse título tão propagandeado pela mídia local. Aquino (2013) também nos lembra que:

> Desde sua inauguração (2001), a Campanha de Valorização Institucional da Imagem do Agronegócio é promovida na região, em sua primeira fase (2001-2005) tinha como slogan “Agronegócio: sua vida depende dele”; posteriormente (2006-2008) a campanha ganhou novo slogan “Agronegócio: todos fazem parte”, que tinha como objetivo demonstrar a importância também das pequenas propriedades na geração de emprego, renda e no abastecimento dos centros urbanos.” (site ABAG: www.abagrp.org.br); e atualmente seu slogan é “Agronegócio: você também faz parte”, como a estratégia de contribuir para eliminar os “pré-conceitos” ligados ao setor”. (AQUINO, 2013, p. 36)

Dessa forma, pode-se refletir sobre as ações do programa “Agronegócio na Escola” como uma ação da iniciativa privada na conscientização manipuladora da classe trabalhadora docente, pais e alunos da educação formal pública daquela região como forma de disseminação ideológica de uma educação para o campo nos parâmetros de defesa implícita dos interesses das elites agrárias, como forma de obter o consentimento e aceitação de várias ideias, dentre as quais é possível o agronegócio e desenvolvimento sustentável andarem de “mãos juntas”, e de que a iniciativa privada é capaz de envolver e resolver questões da escola pública.

Em razão destes exemplos e do debate que estamos criando, atentarmos para as divergências destas antagônicas perspectivas é fundamental para compreender intencionalidades, condicionantes, interesses e discursos de grupos que intentam a subordinação das populações do campo e os movimentos sociais, que lutam pela emancipação

[29] Informações obtidas junto ao site da ABAGRP. Disponível em: < http://www.abagrp.org.br/atividadesAgronegocioEscola.php> Último acesso: Março de 2014.

e libertação rumo a uma sociedade com maior justiça social e que seja mais saudável, assim como as diferenças que embasam teórica e politicamente ações discrepantes dos cursos de ―Pedagogia da Terra" e a ―Escola Germinari", por exemplo.

É em decorrência desta constatação que é de extrema importância nos atentarmos para as principais diferenças entre o que se entende e o que está presente nos termos ―educação para o campo" e ―educação do campo", como presente no quadro a seguir.

Quadro 3 – Principais diferenças entre Educação do Campo e Educação para o Campo

EDUCAÇÃO *DO* CAMPO	
Interesses a partir dos:	Movimentos sociais, populações do campo, movimentos sindicais.
Campo enquanto:	Território, lugar de cultura, saberes, da diversidade e da vida.
Perspectiva Educacional:	Fundamenta-se na preocupação da formação humana, com a emancipação e a consciência crítica, coletiva e atuante, a partir da mobilização da Pedagogia do Movimento, objetivando a libertação de toda sociedade. Tem o desafio em assumir como método o materialismo histórico e dialético.
Modelo de Desenvolvimento Agrário:	Agricultura camponesa, produção de vários gêneros alimentícios em pequenas propriedades, preocupa-se com o mercado interno, não utiliza agrotóxico nem sementes modificadas, trabalha com a ideia de ―soberania alimentar".
Gestão Educacional e Políticas Públicas:	Tem como objetivo estimular a participação das populações do campo na elaboração de tais iniciativas. Reconhece e respeita o território camponês, instiga a mobilização e resgata a visão da totalidade das injustiças presentes no modo de produção capitalista **AGRI - CULTURA**[30]

[30] Essa reflexão sobre os termos agricultura e agronegócio pode ser aprofundada em Fernandes (2004).

EDUCAÇÃO *PARA* O CAMPO	
Interesses a partir de:	Grupos privados ligados ao agronegócio, políticos que apoiam esse modelo de desenvolvimento agrário.
Campo enquanto:	Local e matriz para a produção para abastecer o mercado externo; paisagem homogênea; não há vida. Relações sociais capitalistas no campo e para o campo.
Perspectiva Educacional:	Meio para capacitar tecnicamente os trabalhadores camponeses para atender às demandas do capital. Estimula a competição, o empreendedorismo, o individualismo e dissemina suas ações através de ~~–m~~arketing empresarial". Trabalha na prática enquanto uma ~~–e~~ducação bancária", como apontada pela crítica freireana, visando através deste tipo de educação manter a subordinação do campesinato. Baseia-se na teoria da ação antidialógica.
Modelo de Desenvolvimento Agrário:	Agronegócio, produção de monocultura, dependência ao mercado internacional, alto nível de mecanização da produção, utiliza-se de transgênicos e agrotóxicos, visa à maximização do lucro e à exploração da classe trabalhadora, trabalha com a ideia de ~~–s~~egurança alimentar".
Gestão Educacional e Políticas Públicas:	Estrutura-se na gestão empresarial da educação, apoia a meritocracia e a privatização do ensino e não reconhece o campo como território. **AGRO – NEGÓCIO**

Fonte:Organização do autor.

Mais do que isso, entender a educação do campo enquanto lógica real de um movimento concreto ~~–v~~ocalizado" por uma classe trabalhadora em específico é retomar e assumir o desafio com a categoria da totalidade, como já discutida em Marx (1985), pois dessa forma, podemos entender o vínculo entre trabalho e educação para além da visão mercadológica, disfarçada nos rótulos característicos dos nossos tempos de ~~–s~~ustentabilidade" e reforçar uma característica histórica da educação do campo: a sua preocupação ontológica

com a articulação analítica das lutas da classe trabalhadora ao movimento de superação do modo de produção capitalista.

Pistrak (2000) possui reflexões interessantes que auxiliam nesse debate para melhor compreender a educação para o campo:

> O objetivo da auto-organização dos alunos nas escolas burguesas é, na maioria dos casos, ajudar o professor a manter sua autoridade; o martelo e a punição saem das mãos do professor, graças ―ao progresso da civilização" e são substituídos por uma distribuição de funções, destinada a salvaguardar uma determinada ordem escolar. O sistema desemboca numa divisão sistemática e determinada das crianças e no reforço do regime escolar no sentido da imutabilidade. (PISTRAK, 2000, p. 170)

Embora Pistrak (2000) não trate diretamente da discussão da educação no campo, sua descrição, a partir do trecho anterior apresenta elementos passíveis de serem associados a projetos educativos para o campo; dentre eles está essencialmente o ―sentido da imutabilidade", numa prerrogativa de subalternidade das populações camponesas frente ao avanço das multinacionais na expropriação dos meios de produção dessas populações tradicionais como, por exemplo, a água, a terra e a cultura. Por isso, é imprescindível refletir sobre os discursos dos autores e das práticas educacionais que envolvem o campo na atualidade.

Muitas vezes, ONGs ligadas às multinacionais do agronegócio disseminam uma propaganda de educação para o que chamam de meio rural, que estimula a competição, a manutenção do pequeno produtor ao seu sistema de exploração, a tecnificação como meio de melhoria da qualidade da mão de obra para atender às demandas do capital; mesmo que no processo de expansão ideológica tal realidade apareça mascarada com os novos termos do modismo educacional: ―empreendedorismo"; ―capacitação profissional"; ―desenvolvimento para o campo"; "redes autossustentáveis", etc.

Lênin já nos alertava sobre a questão da liberdade no capitalismo:

> A liberdade na sociedade capitalista continua sempre a ser, mais ou menos, o que foi nas repúblicas da Grécia antiga: uma liberdade de senhores fundada na escravidão. Os escravos assalariados de hoje, em consequência da exploração capitalista, vivem por tal forma acabrunhados pelas necessidades e pela miséria, que nem tempo têm para se ocupar de ―democracia" ou de ―política"; no curso normal e pacífico das coisas, a maioria da população se encontra afastada da vida política e social. (LÊNIN, 2010, p. 107)

É justamente por essa incompatibilidade entre liberdade e capitalismo que não é possível pensar a educação do campo sob o ponto de vista da classe trabalhadora camponesa a partir da lógica do modelo de desenvolvimento agrário do agronegócio. Esse modelo se baseia num desenvolvimento desigual e contraditório, assim como o capitalismo, pois somente as classes dominantes usufruem desse desenvolvimento e ao assim fazerem, instigam a mobilização e resistência do campesinato. O pesquisador em educação, preocupado com a educação que surge do campo e de sua gente precisa entender seu movimento e suas lutas, para não ser ludibriado e fortalecer, dessa forma, a hegemonia burguesa no imperialismo educacional pensado para a classe trabalhadora camponesa.

Caso a práxis educativa não se paute, não se preocupe ou menospreze a questão dos laços afetivos presentes em um coletivo, todo empenho em desvelar as contradições da realidade e os discursos das classes dominantes, somente terá como resultado um desespero vazio e uma percepção dolorosa desta realidade que não despertará a esperança entre as classes oprimidas. A Pedagogia do Movimento, enquanto prática educativa desenvolvida por grupos nas suas lutas populares, também mobiliza, explicita a necessidade de pensarmos a articulação entre as várias esferas de intervenção pública na operacionalização dos direitos sociais, e não somente o direito à educação, mas também à habitação, saúde, cultura, etc. Em outras palavras, essas lutas permitem problematizar o princípio de articulação entre as esferas da intervenção pública já presentes em legislações e documentos oficiais, com intuito de não se problematizar somente a emancipação política, mas também a emancipação humana e a superação do capitalismo.

Estes agentes – os camponeses - problematizam nas suas práticas mobilizatórias o princípio de articulação e engajamento, para que estes não se tornem "letra morta", como presente na crítica feita por Wanderley (2010). A universidade não está fechada e alienada do contexto social como apregoam alguns discursos, mesmo a que mais se esforça para isso. Justamente o contrário acontece, ou seja, ela se insere de modo efetivamente aglutinador na luta de garantia dos direitos sociais e como produtora de conhecimento, ou nega essa mesma luta ao não debater tais questões. No entanto, esses dois posicionamentos estão intrinsecamente relacionados a uma dinâmica própria do ambiente educacional.

Quando pensamos este debate alicerçado na educação do campo, muitas vezes o fazemos pensando na interação entre professor e educandos/as em sala de aula. No entanto,

precisamos avançar nos vínculos pedagógicos criados também no diálogo universidade/assentamento, isto é, ampliar nossa escala de análise, pois quando a universidade e seus agentes se esforçam para além de suas atividades cotidianas a participar de reuniões e estudos teóricos no assentamento, abandonamos pouco a pouco a compreensão da teoria como ~~–~~blábláblá", já que percebemos e construímos procedimentos oriundos da reflexão teórica para lidar com a realidade camponesa.

Para que os cursos de ~~–~~Pedagogia da Terra" não sejam concebidos como algo de manutenção do *status quo* é fundamental que todos – universidade e movimentos sociais – tenhamos a humildade necessária para enfrentar nossos desafios em pé de igualdade, sem coroações da arrogância baseada em títulos e publicações, tampouco no preconceito imobilista de que a teoria não serve para nada.

É nesse aspecto que precisamos resgatar - professores universitários e educandos/as - uma *análise que se baseia na prática e na reflexão teórica*. Não podemos fragmentar nossas ações em estudos individualizados e aulas discutidas separadamente. É na comunhão de tais momentos que aprendemos a requalificar nosso olhar de pesquisadores, para não incorrermos no risco de uma idealização da educação do campo descontextualizada da realidade produzida enquanto luta e resistência. Esse *aspecto de pesquisa* tem se mostrado enquanto um dos desafios de entendimento e compreensão na meta pela articulação dos direitos sociais, a fim de que este não se torne algo presente somente nos documentos oficiais. Apesar do imenso caminho a ser percorrido e construído, a problematização dessa necessidade precisa alcançar contextos para além da universidade, ocupando espaços de discussão política e defendendo o sentido social da investigação científica em educação do campo, respeitando-o como território de vida.

Somente através de um esforço teoricamente refletido, empiricamente embasado, humanamente coletivo e humildemente aberto, poderemos construir uma denúncia que seja capaz de ir ao sentido de promoção de um processo educativamente anunciativo, explicitando a politicidade do ato educativo. É justamente por isso que o envolvimento em um movimento social, como o MST, permite que a luta seja conjunta, podendo-se falar em ~~–~~Família Sem-Terra", como nos aponta os escritos de Roseli Salete Caldart, pois a percepção das desigualdades vigentes os impulsiona a se mobilizarem, porém, uma mobilização que aproxima os militantes e os fortalece em uma comunhão efetivamente criticamente consciente, indo além da ideologia imobilista e dominante. Para isso, contudo, é imprescindível entender o conceito de ideologia e suas mediações com as relações dominantes e de alienação.

3.3– Ideologia e Educação do Campo: Uma questão teórica em aberto e necessária

"A ignorância é felicidade."

Homer Simpson

O debate acadêmico da educação do campo têm problematizado ao longo dos últimos anos uma série de políticas públicas, funcionamento e organização escolares, discussões teóricas e políticas e também o referencial marxista em suas contribuições analíticas e de práxis pedagógica e política da classe trabalhadora camponesa num movimento dialético de mútua e dinâmica interferência. Uma dessas problematizações diz respeito ao conceito de ideologia e seu vínculo com a educação. Trabalhamos com a **concepção restrita de ideologia, com a crítica maior à ideologia do agronegócio enquanto um "braço" da ideologia capitalista, pois este é nosso objetivo**. Portanto, não nos debruçamos sobre **o significado amplo e ontológico[31] de ideologia que é de suma relevância**, porém, dado o foco desta tese não tivemos condições de nos aprofundar deste nebate por enquanto, todavia este é um alerta importante. A concepção restrita de ideologia nos permite compreender as vinculações materiais da ideologia dominante com as posições e lutas de classes, portanto, utilizamos a concepção restrita de ideologia tal como a perspectiva de Marx e Engels em "*A Ideologia Alemã*" ao criticarem as inversões operadas pela filosofia idealista. Como esclarece Vaisman (1996):

> Em suma, são duas as acepções do termo ideologia em Marx: **a primeira, mais restrita, é onto-crítica, a segunda, mais ampla, é onto-nominativa**. São duas acepções diferentes, mas não necessariamente excludentes, e dependendo do emprego pode significar uma ou outra, já que ambas possuem caráter ontológico. **A primeira, mais restrita, é empregada por Marx como sinônimo de especulação e como denúncia do defeito muito característico ou predominante na filosofia idealista: a inversão ontológica entre ser e pensar**; **a segunda é mais ampla** e menos explicativa, pois **designa o complexo de tudo aquilo que não apresenta vinculação direta com a ordem da produção material propriamente dita**. É no interior dessa segunda acepção que, por vezes, Marx emprega o termo no sentido de identificar determinado horizonte social ou ponto de vista de classe. (VAISMAN, 1996, p. 246)

[31] Para compreensão mais profunda sobre a questão ontológica de ideologia, são imprescindíveis as leituras das seguintes obras: 1) "*Para uma Ontologia do Ser Social*" de Gyorgy Lukács; 2) "*O Poder da Ideologia*" de István Mészáros e 3) "*A determinação marxiana da ideologia*" de Ester Vaisman.

Não se trata, dessa forma, de um juízo de valor entre trabalhar ou não com a concepção ampla ou a concepção restrita de ideologia. Trata-se de: 1º) distinguir a concepção ampla de ideologia – ontológica se quisermos – presente em todas as formações sociais históricas e a concepção restrita de ideologia inerente às lutas de classe que se materializam em cada formação social histórica específica como no modo de produção capitalista por exemplo e 2º) a partir desta diferenciação e dos objetivos que se quer alcançar, desenvolver a reflexão sobre ideologia. Em razão disto que priorizamos na análise em toda a tese da **concepção restrita de ideologia com intuito de criticar a ideologia do agronegócio** enquanto constituinte da ideologia capitalista dominante, isto é, **trabalhamos** neste texto **com o sentido onto-crítico da ideologia.**

A própria discussão sobre ideologia no campo marxista não é recente e suscita sempre seu aprofundamento e ampliação, com o indispensável respeito às diversas proposições neste campo teórico. A classe trabalhadora, de modo geral, deve investir numa empreitada todos os seus esforços na constituição de sua ideologia de classe rumo à conquista da hegemonia? A ciência está isolada da ideologia? Ideologia sempre é algo imbuído de uma perspectiva e conotação negativa? A práxis educativa na Educação do Campo deve se utilizar da ideologia da classe trabalhadora para desenvolver sua Pedagogia? Essas e outras questões são importantes para nos atentarmos no campo da reflexão pedagógica que se faz na contemporaneidade com relação à educação do campo não somente no viés de interpretação dos conteúdos e propostas apresentados, mas também no que concerne à ratificação do vínculo histórico e ontológico entre a luta educacional dos camponeses e a crítica atuante ao modelo de desenvolvimento agrário do agronegócio e ao modo de produção capitalista. A polêmica histórica e política sobre o conceito de ideologia pode encontrar respaldo na afirmação de Eagleton (1997) explanando que:

> O que induz homens e mulheres a confundir-se, de tempos em tempos, com deuses ou vermes é a ideologia. Pode-se entender perfeitamente bem como os seres humanos são capazes de lutar e matar por razões materiais - razões relacionadas, por exemplo, com sua sobrevivência física. É muito mais difícil compreender por que chegam a fazer isso em nome de algo aparentemente tão abstrato quanto as ideias. No entanto, é em razão das ideias que homens e mulheres vivem e, às vezes, morrem. (EAGLETON, 1997, p.12-13)

Assim, apesar de ser um debate sobre o plano das ideias, a ideologia possui uma vinculação intrínseca com as condições materiais, repercutindo na vida real e concreta.

Bottomore (2001) aborda essa questão ao analisar o fato de que o conceito de ideologia em Marx e Engels está baseado na crítica da religião desenvolvida pelo materialismo francês e por Feuerbach e também pela epistemologia da filosofia alemã, com destaque à Hegel. A crítica de Marx e Engels, assim, intenta demonstrar a existência de um vínculo intrínseco entre formas "invertidas" de consciência e a existência material e concreta dos homens, sendo a ideologia um fenômeno que nasce dessas contradições sociais e realiza seu ocultamento tendo, dessa forma, uma conotação negativa.

Entretanto, o próprio Bottomore (2001) se utilizando da História do pensamento marxista, nos recorda que essa conotação negativa de ideologia não se faz de modo preponderante e sem objeções. É o caso de Lênin e Gramsci que não irão trabalhar nessa perspectiva, em especial o revolucionário russo. Todo este debate gerou e ainda gera muita polêmica sobre este conceito que encontra respaldo, indubitavelmente, na organização e produção a partir da ação humana das condições sociais em sua materialidade. Alguns autores irão se identificar mais com a interpretação marxiana original do conceito de ideologia e outros irão trabalhar com a noção que fora desenvolvida por outros autores posteriores à Marx e Engels. Contudo, é de suma importância afirmarmos que nosso esforço é relacionar a temática da educação do campo com a discussão de ideologia a partir de um posicionamento específico e que procurar articular com a categoria da totalidade tão necessária e insubstituível ao materialismo histórico e dialético.

Por ser um conceito em construção a educação do campo também se insere em contexto de luta de classes. Alguns setores ligados direta ou indiretamente ao agronegócio utilizam a Pedagogia da Alternância ou outros termos para "cearimbar ideologicamente" suas práticas pretensamente pedagógicas. Além disso, há um movimento que romantiza os povos do campo e suas lutas, apregoando um "amor à terra" e uma visão superficial que despolitiza as conquistas camponesas e não desenvolve a crítica ao modo de produção capitalista, reforçando, portanto, a manutenção do *status quo.* É tendo este panorama em consideração que o materialismo histórico dialético e suas categoriais podem contribuir para um entendimento teórico e uma preocupação prática na educação efetivamente do campo a partir da consideração do movimento histórico das lutas de classe na questão agrária, suas contradições, conflitos e dialeticamente apontando a perspectiva da totalidade com mediações críticas e científicas necessárias à consciência de classe de todos os trabalhadores e trabalhadoras.

Antes de prosseguir, é importante asseverar que não comungamos do posicionamento político (e porque não dizer ideológico!) de que tudo é ideologia. Como nos esclarece Eagleton (1997):

> **Qualquer palavra que abranja tudo perde o seu valor e degenera em um som vazio. Para que um termo tenha significado, é preciso que se possa especificar o que, em determinadas circunstâncias, seria considerado o outro dele - o que não significa, necessariamente, especificar algo que seja *sempre e em qualquer parle o* outro dele.** Se o poder, como o próprio Todo-Poderoso, é onipresente, então a palavra ideologia deixa de particularizar algo e perde totalmente sua capacidade de informar - da mesma forma que se cada amostra do comportamento humano, seja ela qual for, inclusive a tortura, fosse considerada um exemplo de compaixão, a palavra compaixão se reduziria a um significante vazio. (EAGLETON, 1997, p.21, grifo nosso.)

É tendo este alerta traçado por Eagleton (1997) que esboçamos nosso ensaio sobre ideologia em seu vínculo com a tarefa política e pedagógica da educação do campo. Concordamos com Viana (2013) ao considerar que a produção da ideologia possui como ponto de partida as relações sociais materiais concretas e as relações –cotidianas ilusórias" que são produzidas na sociedade pelas classes sociais existentes, sendo que: —A transformação do imaginário em ideologia pressupõe aqueles que irão realizar tal processo, os ideólogos, bem como o processo de sistematização das representações cotidianas." (VIANA, 2013, p.96).

Sendo assim, para iniciar nosso debate vale considerar, como aponta Chauí (1980) que a primeira vez que o termo ideologia fora usado se deu em 1801 no livro de Destutt de Tracy em sua obra Eléments d´Idéologie (Elementos de Ideologia). O objetivo de Destutt era elaborar uma ciência da origem das ideias, considerando-as enquanto fenômenos naturais em articulação com o corpo humano, propondo contra a educação religiosa de princípio metafísico, o ensino das ciências físicas e químicas para formar a capacidade de observar e recompor fatos. Lowy (1991) também nos lembra que anos mais tarde, em 1812, Destutt de Tracy e seus discípulos acabam entrando em confronto com Napoleão que ao realizar um discurso atacando Destutt e seu grupo, os chama de ideólogos, sendo aqueles que vivem em um mundo especulativo.

Dessa forma, embora o grupo de Destutt tenha intentado realizar uma análise científica das ideologias, foram justamente chamados de ideólogos por Napoleão, enquanto especuladores, entrando o termo, dessa forma, no linguajar comum e corrente.

> O sentido pejorativo dos termos ―ideologia" e ―ideólogos" veio de uma declaração de Napoleão que, num discurso ao Conselho de Estado em 1812, declarou: ―Todas as desgraças que afligem nossa bela França devem ser atribuídas à ideologia, essa tenebrosa metafísica que, buscando com sutilezas as causas primeiras, quer fundar sobre suas bases a legislação dos povos, em vez de adaptar as leis ao conhecimento do coração humano e às lições da história." Com isto, Bonaparte invertia a imagem que os ideólogos tinham de si mesmos: eles, que se consideravam materialistas, realistas e antimetafísicos, foram chamados de ―tenebrosos metafísicos", ignorantes do realismo político que adapta as leis ao coração humano e às lições da história. (CHAUÍ, 1980, p. 10)

Lowy (1991) explicita o caminho tortuoso do termo ideologia: começa com um sentido atribuído por Destutt que, em seguida, é modificado por Napoleão e é novamente discutida por Marx. No clássico *A Ideologia Alemã*, há claramente o sentido de ideologia associado à falsa consciência e uma visão idealista em que a realidade é invertida e as ideias aparecem enquanto impulso primordial da vida real. Ou seja, em Marx o conceito de ideologia aparece como algo intrinsecamente vinculado às classes dominantes, nunca tendo ele falado em ideologia do proletariado. Ideologia em Marx implica em pensar numa ―consciência deformada" através da ideologia dominante (LOWY, 1991).

Já Lenin irá entender uma clara distinção entre uma ideologia burguesa e uma ideologia proletária. Na luta do movimento operário, a luta ideológica aparece como fundamental. Assim, ideologia deixar de possuir um sentido pejorativo e negativo como em Marx, para designar qualquer doutrina ―sobre a realidade social que tenha vínculo com uma posição de classe." (LOWY, 1991, p. 12). Mannheim, por sua vez, entende ideologia como um elemento que obscurece as condições da vida social, colocando no lado oposto o conceito de utopia. O autor explica que utopia e ideologia, contudo, confluem-se em visões unilaterais, expressando um pensamento que emerge das condições e circunstâncias concretas (SILVA, 2012). Dessa forma, ideologia particular se relaciona com ―disfarce" tendo um vínculo indiscutível com a situação real e histórica em que se vive. Já a concepção ―total" de ideologia se refere a uma época em específico e de um grupo social.

Vê-se que, para o autor, na maioria dos casos os efeitos da ideologia não são alcançados ou, como se diz, se encontram ―deformados". Em vários momentos nos deparamos com trabalhadoras e trabalhadores defendendo veementemente ideias, opiniões e pontos de vista que não condizem com sua situação de classe, mas sim com o posicionamento das classes dominantes. Isso, todavia, não quer dizer que a classe trabalhadora seja sempre e

imutavelmente conservadora, apenas reforça a premência e atualidade da perspectiva marxiana em analisar a ideologia em sua relação com as lutas de classe, afirmando que as ideias dominantes são sempre as ideias das classes dominantes. Por isso, verificamos em muitos episódios a classe trabalhadora defendendo outros posicionamentos que se encontram radicalmente no lado oposto de seus interesses.

É preciso aprofundar este debate e reflexão para não incorrer no entendimento que considera tudo ideológico. Sempre haverá posicionamentos políticos conscientes ou inconscientes nos inúmeros discursos e nas práticas humanas em sociedade, contudo, não necessariamente surgiram orientações definidas a partir de tais posicionamentos. Outro expoente neste debate é Althusser que compreende:

> **[...] a ideologia configura-se como um processo de desconhecimento, mantendo os indivíduos na superficialidade da formação social, ao erigir representações relativas às relações que estes mesmos indivíduos mantêm com as relações de produção vigentes** – ideia que extrai patentemente d'*A ideologia alemã*. Por meio das representações, então**, a ideologia forma os homens para que correspondam às suas condições de existência**, ou seja, constitui sujeitos específicos para lócus específicos na produção, convocando para e fazendo com que estes se reconheçam nos seus devidos e respectivos lugares, através de um processo denominado interpelação [...] Desse modo, vemos que, **para Althusser, o funcionamento da ideologia volta-se para a reprodução das relações de produção**; nesta tarefa, a articulação que promove entre elementos psicanalíticos (o inconsciente) e elementos sociais (forças produtivas e relações de produção) para a construção dos referidos sujeitos é imprescindível e essencial ao êxito. Contudo, a ideologia não deve ser compreendida como elemento isolado: embora situada na superestrutura, ela se introduz em todas as partes do chamado edifício social (cf. Althusser, 1979) e, encobrindo a parte estrutural do edifício (base econômica e sua exploração) e também a própria superestrutura, possibilita a continuidade do mesmo. Sua presença ampla internamente ao edifício social ocorre, segundo Althusser, porque as ideias não pairam no ar pura e simplesmente e, em função de sua determinação pelo nível estrutural, são dotadas de uma materialidade que se configura em e por meio de aparelhos específicos – aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Os AIE são diversas instituições presentes na formação social que, em sua grande maioria, professando a ideologia dominante – e justamente por isso –, garantem a reprodução das relações de produção. **Althusser acredita, então, que, a partir da elucidação do conceito de ideologia, é possível a formulação explícita de uma teoria marxista do Estado**, existente somente, segundo ele, de modo incipiente na obra do próprio Marx e não desenvolvida à exaustão pelos autores posteriores a este. O Estado, assim, seria afastado de uma concepção restrita, enquanto aparelho unicamente repressivo: a tal caráter deve ser sempre aliado o aspecto de dominação subjetiva, representado pela ideologia e, mais especificamente, pelos AIE. (SILVA, 2012, p.19-20, grifo nosso.)

Há um caráter materialista atrelado ao conceito de ideologia no campo marxista que precisa ser defendido, à luz das contradições, das lutas de classe e também da perspectiva histórica das condições materiais de reprodução das relações sociais. Exemplo disso é a carta de Engels escrita a Franz Mehring em 1893 em que consta:

> Para entender por que Lutero triunfou sobre a religião católica na Alemanha, para entender por que a filosofia de Hegel triunfou sobre a de Kant no século XIX, para entender por que Rousseau venceu Montesquieu na luta das ideias na França do século XVIII, para entender por que a economia de Adam Smith venceu a dos mercantilistas na Inglaterra dos séculos XVIII e XIX, para entender todos esses processos de transformação ideológica ou de transformações sociais do mundo, precisamos ver o que estava acontecendo na história social e econômica dessas épocas. (LOWY, 1991, p. 16).

Marx na sua crítica aos filósofos (Feuerbach, Strauss, Stirner, Bauer e outros) se baseia no fato de que esses pretendem uma abordagem equivocada sobre o pensamento de Hegel, convertendo seus pensamentos em uma ideia universal, sendo assim, os ideólogos alemães. O *mouro* os crítica, pois ignoram a história e a realidade alemã, como Chauí (1980) aponta. Marx e Engels exemplificam essa ideia no início d´*A Ideologia Alemã* explicando que um homem imaginava que as pessoas somente se afogavam por estarem completamente convencidas da ideia da gravidade. Assim que superassem essa ideia, essa representação, entendendo-a como algo religioso, supersticioso, por exemplo, estaria salvo de se afogar. Esta ilusão e este homem são, para Marx, os filósofos revolucionários alemães. (MARX e ENGELS, 2002). É sob esse entendimento que está a concepção materialista histórica, pois: "A produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real" (MARX e ENGELS, 2002, p. 18). Logo:

> Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, **a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante.** A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. **Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes**; eles são essas relações materiais dominantes consideradas sob forma de ideias, portanto a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante: em outras palavras, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência, e consequentemente pensam; na medida em que dominam como classe e determinam uma época histórica

> em toda a sua extensão, é evidente que esses indivíduos dominam em todos os sentidos e que têm uma posição dominante, entre outras coisas também como seres pensantes, como produtores de ideias, que regulamentam a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época; **suas ideias são portanto as ideias dominantes de sua época**. (MARX e ENGELS, 2002, p. 48-49, grifo nosso).

Chauí (1980) nos ajuda a sintetizar essa perspectiva sobre a ideologia a partir de quatro características: 01) apesar da divisão da sociedade em classes sociais, cada qual com suas ideias próprias, a dominação de uma classe sobre a outra faz com que suas ideias (a da classe dominante) sejam as ideias dominantes; 02) para que a dominação das ideias da classe dominante ocorra é preciso que indivíduos na sociedade não se percebam divididos em classes, mas com características comuns e as diferenças sociais devem aparecer como algo menor; 03) para que os indivíduos da sociedade aceitem e reconheçam as características comuns é necessário que elas sejam ideias comuns a todos. Assim, além da classe dominante produzir suas próprias ideias, também as desenvolva e as divulgue por meio de outros mecanismos como a educação, religião, costumes, meios de comunicação etc. e 04) como as ideias da classe dominante não exprimem a realidade real, mas apenas mostram a aparência social, podem ser consideradas como independentes e apartadas da realidade, criando a impressão de que a realidade seja concebida pelas ideias.

A forma inicial de consciência, na sociedade capitalista, de acordo ainda com Chauí (1980) é a alienação, já que os homens não se percebem como produtores da sociedade, havendo a necessidade de um ~~a~~lienus", ou seja, um Outro. Graças a isso é possível a existência da ideologia que passa a ser encarada como anterior à práxis, como um poder espiritual de comando material da ação dos homens. A divisão do trabalho entre trabalho intelectual e trabalho manual completa esse processo.

Contudo, Chauí (1980), nos explica que é preciso estarmos atentos para o fato de que a aparente contradição entre as ideias e as relações sociais existentes, se trata apenas de uma aparência. Essa aparente contradição esconde as reais contradições entre as relações de produção ou as forças produtivas e as relações sociais. A ideologia burguesa afirma, por exemplo, que a educação é um direito de todos os homens, quando na realidade ela ajuda a ocultar uma contradição mais profunda entre aqueles que produzem a riqueza material e cultural com o trabalho na sociedade e aqueles que se apropriam dessa riqueza, expropriando os produtores.

Essa questão da alienação como propulsora da ideologia permite entender a insistência de Marx e Engels, e também presente na análise de Chauí (1980), em não esperarmos a transformação objetiva através da crítica somente à alienação, ou à reificação (como irá desenvolver Lukács). A alienação não é um desvio, um erro subjetivo, mas sim, uma condição real e concreta de existência nas relações sociais. Com isso, a transformação deve ser ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, pois ~~"a~~ prática dos homens precisa ser diferente para que suas ideias sejam diferentes" (CHAUÍ, 1980, p. 88).

Deste modo, podemos compreender o caráter revolucionário da teoria em entender os processos objetivos que conduzem às situações e processos de exploração, dominação e alienação. A relação entre teoria e prática é também revolucionária, porque é dialética (CHAUÍ, 1980). Dessa maneira, considerar que devemos ~~"l~~utar pela ideologia da classe trabalhadora" é uma tarefa que precisa ser desenvolvida também na prática ou então perde seu caráter dialético. Devemos lutar na prática para as transformações objetivas da realidade com um instrumental teórico que permita apreender intelectivamente o movimento concreto e contraditório da história, explicitando ideologias e considerando a totalidade do ser social.

Assim sendo:

> **Todos esses procedimentos consistem naquilo que é a operação intelectual por excelência da ideologia: a criação de universais abstratos, isto é, a transformação das ideias particulares da classe dominante em ideias universais de todos e para todos** os membros da sociedade. Essa universalidade das ideias é abstrata porque não corresponde a nada real e concreto, visto que no real existem concretamente classes particulares e não a universalidade humana. As ideias da ideologia são, pois, universais abstratos. (CHAUÍ, 1980, p. 36, grifo nosso)

Outro ponto de fundamental importância neste debate é a perspectiva de práxis na tarefa de autoemancipação do proletariado e do seu dever histórico de extinção das classes sociais e da exploração do homem pelo homem. A práxis, portanto, condiciona e proporciona a emancipação objetiva e subjetiva do homem, transformando também a consciência, as ideias, as representações e ideologias. Na autoemancipação revolucionária ocorre a ~~"a~~utoeducação da classe revolucionária, através de sua própria existência prática". (LOWY, 1991, p. 23).

Mészáros (2012) possui uma perspectiva que considera a dimensão material e conflitiva da ideologia e com a qual coadunamos:

> **[...] A verdade é que em nossas sociedades tudo está "impregnado de ideologia", quer a percebamos, quer não**. Além disso, em nossa cultura liberal-conservadora o sistema ideológico socialmente estabelecido e dominante funciona de modo a apresentar – ou desvirtuar – suas próprias regras de seletividade, preconceito, discriminação e até distorção sistemática como "normalidade", "objetividade" e "imparcialidade científica". (MÉSZÁROS, 2012, p. 57, grifo nosso.)

Assim, o pensamento de Mészáros nos ajuda a entender que numa sociedade marcada sob a divisão social do trabalho e sob o imperativo estrutural e estruturante do capitalismo sempre haverá conflitos materiais e de ideias, portanto, estaremos "impregnados de ideologia". Por isso, para este autor a ideologia não pode ser confundida com superstição religiosa ou mal orientação dos indivíduos, mas sim, uma forma específica de consciência que encontra suporte e base nas condições materiais. Assim sendo, é impossível argumentar no "fim das ideologias" e esta posição em si, é para o autor, uma ideologia característica. Mészáros (2012) entende como fundamental o papel da ideologia socialista, pois:

> De qualquer modo, a transcendência socialista da ordem dominante só pode ser considerada uma tendência, visto que suas manifestações práticas sempre se referem a forças sociais particulares e às suas práticas institucionais, com a possibilidade de retrocessos e até de inversões importantes. Isto deve permanecer enquanto essa tendência não se realizar com sucesso em escala global; ou, pelo menos, enquanto não se puder falar de uma ruptura tão radical na relação de forças entre o capital global e a totalidade do trabalho que aponte sem ambiguidade na direção da realização efetiva da tendência em um período de tempo relativamente curto. O papel vital da ideologia socialista, como negação radical da ordem estabelecida, consiste precisamente em identificar e ajudar a ativar, através de sua orientação abrangente, todas aquelas mediações potencialmente libertadoras e que tenham a capacidade de transcender essa ordem, mediações que, sem sua ativa intervenção, permaneceriam adormecidas e dominadas pelo poder do isolamento da imediaticidade, gerenciada e manipulada pela ideologia dominante. (MÉSZÁROS, 2012, p.239)

E o pensador marxista continua sua abordagem explanando sobre a possibilidade e dever de construção da ordem socialista:

> Evidentemente, tais objetivos não podem ser obtidos sem o trabalho da ideologia emancipadora, através da qual a estrutura de motivação necessária para a transformação de "toda maneira de ser" dos indivíduos sociais é definida e constantemente redefinida. Não de cima, mas por uma atividade própria conscientemente buscada. (MÉSZÁROS, 2012, p. 329)

Apesar de concordarmos com Mészáros (2012) na base material da ideologia e nos conflitos sociais que a engendra e impulsiona, acreditamos que no caso do debate da educação do campo apesar de possuir um caráter político e ideológico histórico a favor da classe trabalhadora e oriunda da prática dos camponeses, é imprescindível desenvolver práticas de empoderamento a partir do materialismo histórico e dialético e este método - que não é neutro! – é indispensável para a compreensão do processo e movimento da totalização da realidade social e também para a sua transformação. Entretanto esse posicionamento não é hegemônico na tradição do debate interior do pensamento marxista. Ranieri e Silva (2011) acreditam:

> Sinteticamente, a ideologia aparece como o "momento ideal" da prática humana e se põe quando a prática social se volta para a resolução de problemas colocados em perspectiva também social. *Pelo* e *no* âmbito da sociedade. **A ideologia proporciona a tomada de consciência dos problemas que afetam grupos sociais, assim como a orientação para a resolução destes conflitos ao guiar a prática humana, ainda que o conjunto ou mesmo o conteúdo das respostas possa ser gnosiologicamente interpretado como falso**. A ideologia é, nessa medida, um elemento regulador, cujo fim é dirimir conflitos sociais, colocando-se enquanto expressão das soluções passíveis de serem efetivadas. (RANIERI e SILVA, 2011, p.190, grifo nosso.)

Assim, Ranieri e Silva (2011) possui uma leitura próxima à de Mészáros (2012) entendendo a ideologia a partir da materialidade conflitiva e coletiva da vida social, sendo ela possível em gerar uma consciência dos problemas que afetam a sociedade. Contudo, Ranieri (2003) apresenta elementos sobre a relação entre Ciência e ideologia que são extremamente esclarecedores nesse impasse:

> **A ciência e a ideologia possuem funções ontologicamente distintas, mas nem por isso pertencem a esferas mutuamente excludentes: enquanto a primeira visa a obtenção de respostas do *em-si* da realidade, buscando a articulação de seus nexos, a segunda tem por função estabelecer meios concretos de combate, de respostas aos conflitos colocados pela mobilidade da essência.** Cabe à primeira desvendar o caráter dessa mobilidade e as possíveis tendências de seu movimento, e à segunda dar respostas concretas às consequências não contornáveis ou não previsíveis desse complexo, ou seja, à expressão social das consequências que afetam diretamente os homens. **Nesse sentido, apesar das ciências sociais serem ontologicamente ideológicas (na medida em que visam o controle da efetividade da forma de ser do ser social), o movimento desse ser é passível da tentativa (e possibilidade) de conhecimento – e isso cabe ao conjunto das ciências sociais; não poderia jamais ser atribuição das ciências da natureza**. Por isso, a referência à sua objetividade impõe a fundamentação de seu método em termos de apoio filosófico, que significa precisamente a união da ciência com uma forma de ideologia -

> precisamente, que não há expressão teórica das ciências sociais que possa almejar o estatuto de neutralidade. (RANEIRI, 2003, p.26)

Esse trecho de Ranieri (2003) possui indicativos metodológicos relevantes para nos atentarmos no debate sobre ideologia em ao menos dois sentidos. Em primeiro lugar, nunca é demais reafirmar sobre a impossibilidade prática e subjetiva de almejar a neutralidade, pois toda teoria e objetividade possui um posicionamento político consciente ou inconsciente perante os agentes que os mobilizam. Em segundo sentido, apresenta a perspectiva da possibilidade e da potencialidade da ciência em compreender o movimento ideológico, como uma das tarefas inerentes às ciências sociais. Assim, não se trata de uma concepção pueril que intenta um distanciamento da ideologia rumo à posições neutras, mas sim, uma tentativa necessária de compreensão do próprio movimento ideológico, ou seja, sua dinâmica estrutural e que instiga a ação.

Já para Gramsci há ideologias importantes que ele chamava de ~~–h~~istoricamente orgânicas", isto é, aquelas que fazem parte organicamente de uma estrutura social. Toda verdade que se pretenda absoluta e eterna, possui uma raiz histórico-prática e uma validade provisória. Assim, a ciência também pode ser entendida enquanto uma ideologia já que é oriunda de um processo histórico e de desenvolvimento das classes sociais e suas lutas, como nos explica Lowy (1991). Neste aspecto, a história é compreendida enquanto a história das condições reais dos homens, produzida a partir de sua existência material.

Entretanto, defendemos que o embate no plano das ideias é de suma relevância para a autoemancipação da classe trabalhadora, contudo, não somente este viés deve ser estimulado. É na prática que o conhecimento tem de provar sua validade como Marx já nos alertara e também é na prática que trabalhadores e trabalhadoras devem construir as bases de uma nova sociedade a partir das experiências que desenvolvem e que se contrapõem ao desenvolvimento contraditório e desigual do capitalismo. Isto, todavia, não quer dizer que o ponto de vista da classe trabalhadora seja neutro, mas tão somente que somente ele pode alcançar a categoria da totalidade pela mediação que historicamente faz com que se constitua em classe. Abandonar a perspectiva da totalidade e investir na formação de uma ideologia da classe trabalhadora é continuar segregando aos trabalhadores a oportunidade de compreender e se apropriar dos saberes filosóficos, artísticos, científicos e culturais que historicamente lhes foram negados. Iasi (2011) propõe um raciocínio fundamental:

> Ninguém nega a necessidade da luta das ideias. Marx já alertava para o fato de que a "arma da crítica" pode e deve ser um complemento necessário à "crítica das armas". No entanto, parece que não encontramos, pelo menos em Marx, a referência a essas ideias como ideologia; ao contrário, existe uma clara conotação "anti-ideológica" que pode ser apresentada pelo termo "consciência". (IASI, 2011, p. 82)

O autor continua sua reflexão, chamando a atenção para um questionamento pertinente neste debate:

> Qual seria o motivo de esses revolucionários, não apenas Lenin e Gramsci, mas também de Trotski, Rosa e outros, manter a utilização de "ideologia proletária" em contraste com a conceituação de Marx? Com certeza os problemas da Segunda Internacional e a polarização desses revolucionários com as ideias de reformismo pode ter precipitado a necessidade de uma distinção clara das ideias próprias dos trabalhadores, mas por que chama-las de "ideologia"? [...] A resposta parece ser mais simples do que imaginamos. Apesar de terem escrito os manuscritos daquilo que seria A ideologia alemã por volta de 1845 e 1846, esse trabalho de Marx e Engels só foi publicado muitos anos depois do período no qual Gramsci, Lenin e outros escreveram seus estudos. A ideologia alemã só foi publicada pelo Instituto de Marxismo-Leninismo de Moscou no ano de 1932, assim mesmo incompleta, pois a primeira parte encontrava-se desaparecida. A publicação na íntegra aconteceu em 1962 e 1966, a tradução para o inglês e para o alemão surgiu apenas em 1968 e 1969. No Brasil, nunca chegou a ser publicada integralmente, contando apenas com a versão portuguesa. (IASI, 2011, p. 83)

Ou seja, não se trata de negar a existência de uma "ideologia do proletariado", mas entender seu sentido original na concepção marxiana com seu aspecto negativo. Muitos autores, dentro do próprio marxismo, não tiveram contato com "A Ideologia Alemã" e isso ajuda a entender suas posições diversas no tocante ao conceito de ideologia de Marx e Engels. Por isso concordamos que:

> Parece-nos extremamente inapropriado falar em "ideologia proletária". Acreditamos que as ideias revolucionárias e a construção de uma nova consciência social devam ser eminentemente anti-ideológicas, desveladoras daqueles véus que turvam a compreensão das reais determinações da vida e do funcionamento da sociedade. (IASI, 2011, p. 84)

Um caso exemplar nesse sentido está o alerta de Chauí (1980) quando a autora afirma que para Marx e Engels não devemos tomar o problema da alienação, por exemplo, como ponto de partida para a transformação histórica. Isto quer dizer que não devemos esperar que por meio da simples crítica da alienação a consciência dos homens se modifique e graças a isso, ou seja, a esta mudança subjetiva, ocorra uma mudança objetiva. Alienação é

algo objetivo, produzido a partir das condições concretas e reais de existência e não somente algo subjetivo ou um "órgano" da consciência e assim:

> A alienação é um processo ou o processo social como um todo. Não é produzida por um erro da consciência que se desvia da verdade, mas é resultado da própria ação social dos homens, da própria atividade material quando esta se separa deles, quando não podem controlá-la e são ameaçados e governados por ela. A transformação deve ser simultaneamente subjetiva e objetiva: a prática dos homens precisa ser diferente para que suas ideias sejam diferentes. (CHAUÍ, 1980, p.31)

Esta constatação, todavia não nos coloca numa perspectiva neutra quando defendemos e colocamos o ponto de vista da classe trabalhadora em questão. Como Lowy nos recorda:

> O ponto de vista do proletariado, então, não é o ponto de vista de tal ou qual fração, tal ou qual categoria, tal ou qual grupo, seja em função de critérios econômicos, nacionais, culturais ou religiosos, mas a busca de um ponto de vista universal, porque o que define o ponto de vista do proletariado é a sua universalidade, que é, digamos, o ponto de vista da totalidade, que está além dos interesses de categorias, de frações, de localidades. Nesse sentido, **o ponto de vista do proletariado é o ponto de vista da maior universalidade, da máxima universalidade**. (LOWY, 1991, p. 108, grifo nosso.)

Isso, por sua vez, se relaciona ao fato de que as classes sociais não são coisas e nem ideias, mas sim relações que os homens desenvolvem entre si, através da produção das condições materiais de sua existência. Com essa produção, há a divisão do trabalho, representação das próprias classes e, com isso, elas podem ser compreendidas enquanto o fazer-se constante dos indivíduos nas suas atividades culturais, econômicas e políticas. Dessa forma, a dialética se configura como algo eminentemente materialista, visto que seu "motor" não se dá no Espírito, mas no trabalho material. Neste sentido, por meio deste trabalho está a necessidade em refletir sobre a divisão social do trabalho, a relação que se estabelece entre os indivíduos por meio do trabalho dividido. As ideias passam, assim, a parecerem estar em contradição com as relações sociais materiais existentes que as expressam e, dessa forma, podemos entender que:

> [...] por exemplo, faz parte da ideologia burguesa afirmar que a educação é um direito de todos os homens. Ora, na realidade sabemos que isto não ocorre. Nossa tendência, então, será a de dizer que há uma contradição entre a ideia de educação e a realidade. Na verdade, porém, essa contradição existe porque simplesmente exprime, sem saber, uma outra: a contradição entre os

> que produzem a riqueza material e cultural com seu trabalho e aqueles que usufruem dessas riquezas, excluindo delas os produtores. Porque estes se encontram excluídos do direito de usufruir os bens que produzem, estão excluídos da educação, que é um desses bens. Em geral, o pedreiro que faz a escola; o marceneiro que faz as carteiras, mesas e lousas, são analfabetos e não têm condições de enviar seus filhos para a escola que foi por eles produzida. (CHAUÍ, 1980, p.26)

Percebemos, então, que essa contradição entre o ocultamento das contradições do plano real concreto com relação ao plano ideal abstrato, parte da divisão do trabalho e das classes sociais, concatenando no exemplo de Chauí (1980) e, inclusive, implicando na separação dos bens produzidos pelos homens.

A perspectiva materialista também encontra fundamento e respaldo na ~~"~~A Ideologia Alemã" e, de modo geral, em todo pensamento marxiano. Marx e Engels nos apontam como indício metodológico a respeito do materialismo histórico e dialético a necessidade de partir dos homens em sua atividade real e concreta, seu processo de vida material, se contrariando a filosofia alemã e à corrente idealista que ~~"~~desce do céu para a terra", sendo agora ~~"~~da terra que se sobe ao céu" (MARX e ENGELS, 2002, p. 19).

> A produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparecem aqui ainda como a emanação direta de seu comportamento material [...] São os homens que produzem suas representações, suas ideias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. **A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real. E, se, em toda a ideologia, os homens e suas relações nos aparecem de cabeça para baixo como em uma câmera escura, esse fenômeno decorre de seu processo de vida histórico, exatamente como a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico**. (MARX e ENGELS, 2002, p. 19, grifo nosso.)

Em consonância com Marx e Engels está Iasi (2013) entendendo que caso a ideologia se constituísse apenas em um conjunto de valores e ideias impostas de maneira coercitiva e pelos meios de disseminação de conhecimento, dentre eles a educação, bastaria contrapor uma educação revolucionária. Iasi (2013), contudo, não despreza a importância da luta no plano teórico das ideias em desenvolver uma pedagogia inovadora, mas chama a atenção para a transformação no plano prático e material.

> **Não se trata apenas de um conjunto de ideias que se impõem como dominantes**. Elas são dominantes, já que são da classe dominante, mas a classe só é dominante porque se insere em relações sociais de produção historicamente determinadas que as colocam no papel de dominação. Ora, a tarefa ficou mais difícil, pois se as ideias que constituem uma ideologia são expressões das relações de dominação a superação delas pressupõe a superação destas relações e, como Marx e Engels (2007, p. 42) concluíram na mesma obra, isso pressupõe um —movimento prático, uma revolução". (IASI, 2013p.70-71, grifo nosso.)

É por essa linha de raciocínio que Iasi (2013) compreende a aceitação da classe trabalhadora perante as ideias e ideais burgueses como suas, em decorrência das condições e posicionamentos no processo de produção capitalista, sendo por isso a necessidade de mudança e transformação no campo da vida real.

> **Ora, se isso é verdade a superação só pode se dar por uma contradição no campo dessa vivência, no cotidiano**. O que entra em contradição, em um primeiro momento no processo de consciência, são as ideias anteriormente introjetadas na vivência de um novo contexto material que se choca com os valores ideais próprios de outros contextos. Algo tem que ser explicado. Essa contradição é uma passagem. É um ponto que permite ação vivida num primeiro momento individualmente como sina, como contradição do próprio indivíduo isolado, mas que em certas condições sociais das lutas históricas podem dar um salto significativo. Vivenciar essa contradição que julgava minha num contexto onde a percebo também nos outros. (IASI, 2013, p.76, grifo nosso.)

A compreensão de Lukács ajuda e contribui para a tarefa de realização prática da qual nos sinaliza Iasi (2013). A percepção dos trabalhadores perante a realidade é algo que dialoga com uma distorção ideológica, havendo a tarefa em ser superada perante uma consciência ~~–a~~crescentada", uma consciência "possível" que proporciona à classe trabalhadora o processo de totalização que irá lhe permitir ~~–a~~ apreensão da História como processo unitário" (KONDER, 2002, p. 62), sendo assim que ~~–a~~ consciência possível" do movimento operário ultrapassa, então, os limites da perspectiva parcial e da fragmentaridade. Supera as distorções ideológicas." (KONDER, 2002, p. 63). É a totalidade que remete à importância política do papel e função social da ciência em contrapartida à ideologia, pois ~~–é~~ o ponto de vista da totalidade e não a predominância das causas econômicas na explicação da história que distingue de forma decisiva o marxismo da ciência burguesa" (LUKÁCS, 2003, p. 41). Entretanto é de suma relevância atrelarmos o debate da totalidade à categoria do movimento, pois não há uma história finita e acabada como alguns teóricos pretendiam argumentar (talvez Fukuyama seja o exemplo clássico desses teóricos). A história é fruto da ação humana em

seus conflitos ou como já nos explicou o pensamento marxista, enquanto luta de classes. Portanto, o que há é um processo de totalização, do qual a ideologia não nos aproxima dessa perspectiva, pois corresponde à uma visão parcial e unidimensional. A mediação política e pedagógica no devir de intentar a apreensão do processo de totalização é prática indispensável para a compreensão prática e teórica do real rumo ao concreto.

Vaisman (2010) nos esclarece que na concepção lukacsiana sobre ideologia o ponto basilar é a noção de homem como um ser prático, característica essa que já está posta no ato do trabalho, teleologicamente e no desencadeamento de causalidades que o envolvem. Do ponto de vista ontológico, isto implica em considerar que este ser prático age tendo por base decisões entre alternativas, ~~s~~er que, não sendo abstratamente independente das necessidades que a história lhe coloca, reage a essas necessidades empregando produtos espirituais que são constituídos, de forma não linear, em função dessas mesmas necessidades." (VAISMAN, 2010, p.49). A autora nos explica de modo bem preciso que Lukács nega a possibilidade de uma consciência-histórica que esteja apartada em um mundo separado, sendo que entre a especificidade do dado espiritual e a base material há uma série de mediações que se desenvolvem e tendem a aumentar à medida em que se complexifica o modo de produção social. Dessa forma, a partir da perspectiva ontológica, tanto a ideologia quanto a existência social se apresentam como entidades inseparáveis da realidade, pois o ser social onde se manifesta coloca problemas e respostas à serem solucionados e é nesse processo que o fenômeno ideológico é gerado e opera. Ainda de acordo com Vaisman (2010) um pensamento qualquer só se tornará uma ideologia quando desempenhar uma função social precisa.

A importância da categoria da totalidade encontra sua ressonância e justificativa já na assertiva de Marx de que ~~t~~oda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente" (MARX, 1985, III, 2, p. 271). Cury (2000) nos explica que a totalidade se justifica na busca do homem não por uma visão fragmentada e particular do real, mas sim uma conexão dialética entre os processos, almejando uma síntese cada vez mais complexa e elaborada. Dessa forma, desprezar a totalidade é tratar os fenômenos sociais como autônomos, sem relações internas entre os mesmos e com o todo, porém a totalidade não é algo já pronto, acabado e constituído, mas sim, determinado – no sentido ontológico e não mecanicista – e determinante entre as partes, existindo, pois, um processo de totalização. Esse mecanismo de lógica se baseia no fato de que:

> O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de

> síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação. No primeiro caso, a representação plena é volatizada numa determinação abstrata; no segundo caso, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento. (MARX, 1999, p. 39)

Não se trata de um economicismo superficial como comumente pós-modernos e pós-marxistas atacam o referencial marxista. Trata-se, antes de tudo, de apreender na materialidade das relações sociais as tramas, mediações, contradições e movimento que articulam o ser social ao longo da História.

> Assim, uma ideologia não é necessariamente "falsa": quanto a seu conteúdo positivo, ela pode ser "verdadeira", muito precisa, pois o que realmente importa não é o conteúdo afirmado como tal, mas o modo como esse conteúdo se relaciona com a postura subjetiva envolvida em seu próprio processo de enunciação. Estamos dentro do espaço ideológico propriamente dito no momento em que esse conteúdo – "verdadeiro" ou "falso" (se verdadeiro, tanto melhor para o efeito ideológico) – é funcional com respeito a alguma relação de dominação social ("poder", "exploração") de maneira intrinsecamente não transparente: para ser eficaz, a lógica de legitimação da relação de dominação tem que permanecer oculta. Em outras palavras, o ponto de partida da crítica da ideologia tem que ser o pleno reconhecimento do fato de que é muito fácil mentir sob o disfarce da verdade. Quando, por exemplo, uma potência ocidental, intervém num país do Terceiro Mundo em decorrência de violações dos direitos humanos, pode ser perfeitamente "verdadeiro" que, nesse país, os direitos humanos mais elementares não têm sido respeitados, e que a intervenção ocidental irá efetivamente melhorar o quadro desses direitos. Mesmo assim, essa legitimação é "ideológica", na medida em que deixa de mencionar os verdadeiros motivos da intervenção (interesses econômicos etc.). (ZIZEK, 1996, p. 13-14)

Zizek (1996) nos ajuda a entender o respaldo e a relação intrínseca com as condições materiais a partir do exemplo que o autor elenca. Apesar da ideologia representar um debate no plano ideal a respeito da realidade material, ela - a ideologia – possui implicações e repercussões materiais também, orientando, organizando, reorientando, colocando rumos, pois se trata de uma representação particular, intencional e segmentada da realidade. Zizek possui outra obra que nos ajuda a clarear melhor esse processo no âmbito compreensivo:

> O grande sucesso dos irmãos Wachowski, *Matrix* (1999), levou essa lógica ao seu clímax: a realidade material que todos sentimos e vemos à nossa volta é virtual, gerada e coordenada por um gigantesco megacomputador a que estamos todos ligados; quando acorda na "realidade real", o herói, interpretado por Keanu Reeves, se vê numa paisagem desolada cheia de

> ruínas carbonizadas – o que sobrou de Chicago depois de uma guerra global. O líder da resistência, Morpheus, lança-lhe uma estranha saudação: ―Bem-vindo ao deserto do real". Esse resumo não é semelhante ao que sucedeu em Nova Iorque no dia 11 de setembro? Seus cidadãos foram então apresentados ao ―deserto do real" – para nós, corrompidos por Hollywood, as imagens da queda das torres só poderiam ser uma reprodução das cenas mais emocionantes das grandes produções sobre catástrofes. (ZIZEK, 2003, p. 31)

A ideologia atua como a *Matrix*, justamente em função de como já vimos argumentando ela não conseguir apreender a totalidade do movimento do ser social. A ciência também não consegue operar essa tarefa completamente, mas o método, com destaque para o materialismo histórico e dialético, nos aproxima desse movimento e nos auxilia contras as ilusões e distorções da *Matrix*. Os cidadãos nova-iorquinos se depararam com o ―deserto do real" após os atentados de 11 de setembro de 2001, pois se chocaram diretamente com a contradição oriunda das invasões imperialistas da potência capitalista dos E.U.A. ou seja, em termos de Milton Santos (2011), estes cidadãos vivendo por longo tempo na ―globalização enquanto fábula" tiveram através deste acontecimento, contato com a ―globalização tal como ela é, enquanto perversidade". Marx e Engels, embora política e cientificamente posicionados nitidamente a favor e com a classe trabalhadora, não desenvolveram ou dedicaram a sua vida a fortalecer uma ideologia. Ao contrário, sem assumir neutralidade alguma eles se emprenharam com todo seu ímpeto no desenvolvimento do método a ser apropriado pelos trabalhadores para contribuir em sua luta e emancipação.

Esse exercício e processo pedagógico, inevitavelmente, não pode se prender numa visão unidimensional como a da ideologia (seja dominante seja a do proletariado). Todavia isso não significa que se pretenda neutro, ao contrário, o intuito é que se possa desenvolver a promoção das potencialidades humanas:

> [...] na e a partir da situação; se a sua capacidade de intervir na situação depende do grau de consciência que possui em relação à situação, a universidade estará em condições de desempenhar suas funções se e somente se for capaz de formar profissionais:
>
> a) Com uma aguda consciência da realidade em que vão atuar;
>
> b) Com uma adequada fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente;
>
> c) Com uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilite uma ação eficaz. (SAVIANI, 1006, p. 79-80)

Desse modo, não acreditamos no potencial das ideologias de aproximar a classe trabalhadora da totalidade. É fundamental trabalhar as contradições, o movimento da história, enfim, se apropriar do materialismo histórico e dialético a fim de compreender com uma ~~"a~~guda consciência" a realidade como apontado por Saviani (1996). Contudo, este é um debate de extrema relevância e que precisa continuar sendo aprofundado e pesquisado, sem contudo perder a necessária perspectiva da revolução a partir do ponto de vista do trabalhador/a

Com este item intentamos problematizar o conceito restrito de ideologia com as contribuições do materialismo histórico e dialético e no seu potencial vínculo com a educação do campo e a questão agrária brasileira. De modo algum se trata em menosprezar demais análises, mas sim contribuir com um debate importante e que se faz premente em tempos de globalização como perversidade - na perspectiva miltonsoniana - mais do que nunca. Nosso posicionamento é de que educadores/as e pesquisadores em educação do campo não devem se preocupar somente em desenvolverem uma ideologia do proletariado ou da classe trabalhadora, de modo geral em suas prática pedagógicas. Marx desenvolve em toda sua obra uma reflexão e análise do ponto de vista do proletariado, da classe trabalhadora; porém, para isso, não se utiliza de nenhuma ideologia. Ele assume um posicionamento ideológico contra hegemônico, no entanto, utiliza-se cientificamente dos dados históricos e empíricos realizando - o que Lênin mais tarde sinalizou como ~~"u~~ma análise concreta de uma situação concreta".

Em geral, percebemos autores que consideram a ideologia em seu sentido restrito como a expressão da materialidade real no plano das ideias (por isso existir a ideologia dominante e a ideologia da classe trabalhadora, em função da existência concreta dessas classes sociais antagônicas) e também autores que entendem a ideologia como a intenção em intencionar uma visão específica como algo universal. Os pensadores da primeira perspectiva apontada costumam argumentar dizendo que o não reconhecimento da ideologia como expressão ideal incorre numa ~~"n~~eutralidade". Por isso acreditamos que não se deve confundir ideologia com posicionamento político e teórico. A partir de toda reflexão e pesquisa bibliográfica realizada compreendemos que **o conceito restrito de ideologia, no caso em questão, a ideologia do agronegócio**:

1) Se baseia nas condições reais e materiais inerente às relações da questão agrária;

> 2) Precisa ser entendido com base no movimento dinâmico e dialético do momento histórico elaborado e vivido pelos homens em suas classes sociais;
>
> 3) Tende para uma ação, conduta, visão de mundo ou forma de comportamento de consentimento perante os trabalhadores à totalidade do capital e do agronegócio (essa é a função social da ideologia capitalista e do agronegócio);
>
> 4) Possui uma vinculação "orgânica" e "uterina" com a classe social que a vincula e dissemina, ou seja, com a classe dominante;
>
> 5) Pressupõe inversão, velamento da realidade, naturalização das relações de dominação e, daí, sua justificação (IASI, 2011, p. 81);
>
> 6) Ideologia em seu aspecto restrito (ideologia do agronegócio) pressupõe, finalmente, a apresentação de ideias e concepções de mundo particulares como sendo universais (IASI, 2011, p. 81).

Quando o agronegócio, por exemplo, desenvolve sua ideologia como constituinte da ideologia dominante capitalista e afirma que o campo brasileiro é suficientemente extensivo e há lugar tanto para grandes latifundiários quanto para camponeses e agricultores familiares e que o Brasil não precisa de manifestações e ocupações "violentas" e sim "pacíficas"; ele está se utilizando das ideias de uma classe em específico – a classe dominante – para se tornar universal perante a opinião pública e sociedade civil. Por outro lado, nós, pesquisadores/as e educadores/as do campo quando explicitamos toda desigualdade, concentração de terra e renda, conflitualidade e insustentabilidade do agronegócio e do modo de produção capitalista, não nos utilizamos de ideologia alguma para provar isso. Nós utilizamos cientificamente da análise do mundo real e das condições concretas de reprodução das relações sociais de produção. Claro que estamos assumindo um posicionamento político e ideológico específico – o ponto de vista da classe trabalhadora -, no entanto, não nos utilizamos de "inversão" ou "ocultamento" algum, muito pelo contrário...

Assim, se as ideias dominantes são as ideias da classe dominante como nos diz o pensamento de Marx, as ideias da classe trabalhadora, sob a divisão do trabalho no capitalismo e a permanência da contradição primária entre capital e trabalho, não poderão ser no plano real e material as ideias dominantes. A tarefa da classe trabalhadora é se apropriar teoricamente do referencial marxista e do materialismo histórico e dialético, pois como Lênin nos lembra: "Não há movimento revolucionário sem teoria revolucionária". Contudo, também

é preciso desenvolver na prática a transformação dos padrões e estruturações capitalistas rumo a uma sociedade sem classes sociais, sem a exploração do homem pelo homem até o comunismo, por meio do processo revolucionário. **Uma ideia não se combate apenas com outra ideia, mas sim com a prática, pois o plano ideal e abstrato se baseia como Marx provou a vida toda, na realidade material. O debate teórico é fundamental para a luta da classe trabalhadora, no entanto, não é suficiente**.

Dessa forma, a compreensão das disputas territoriais no campo enquanto manifestação das lutas de classe e a discussão em sentido restrito de ideologia, nos permitem as bases fundamentais junto às quais a discussão de educação do campo – enquanto uma das manifestações da educação popular – e da história dos conflitos agrários em nosso país, possibilitam sempre articular a luta do campesinato à luta dos trabalhadores em seu desafio histórico de superar o capital. Estes preceitos são imprescindíveis de serem levados em consideração enquanto princípios ideopolíticos, filosóficos e pedagógicos na educação do campo em todas as suas áreas e é sobre esta ótica que apresentamos no próximo capítulo as análises que elaboramos do curso ―Pedagogia da Terra" desenvolvido na UFSCAR.

CAPÍTULO 04 - O CURSO "PEDAGOGIA DA TERRA" DA UFSCAR: QUESTÕES METODOLÓGICAS E ANÁLISES

Perante todas as reflexões e entendimentos que traçamos até o momento, podemos avançar no intuito de analisar a experiência do curso "Pedagogia da Terra" desenvolvido na UFSCAR de 2007 a 2011. Os dados obtidos para elaboração dessa tese, além das entrevistas realizadas e dos estudos teóricos, foram oriundos do envolvimento na II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária no Estado de São Paulo, coordenada pela Profª. Dra. Maria Peregrina de Fatima Rotta Furlanetti, no âmbito das investigações do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Popular – GEPEP, vinculado ao Departamento de Educação da UNESP/FCT. Assim sendo, nosso intuito neste item é introduzir uma visão geral dos cursos desenvolvidos pelo PRONERA no Estado de São Paulo e seus desafios.

4.1 – Análises e desafios

Acerca do tratamento metodológico que a questão da educação do campo, como expressão das conflitualidades presentes na questão agrária, trazemos a contribuição de Marx (1973), pois o autor apresenta considerações importantes de delimitação teórica coerentes com a luta dos trabalhadores/as camponeses. O autor demonstra a importância de se levar em consideração o desenvolvimento desigual e contraditório do capital, isto é: no caso em questão, é preciso se atentar ao fato de como a educação do campo ajuda a revelar os embates e conflitos que perpassa o processo histórico de luta pela terra e, mais, como a discussão do ensino superior possui interferência e se insere nessa dinâmica, por isso as mediações necessárias com a questão agrária e a educação popular.

Esta pesquisa se baseia em procedimentos metodológicos de abordagem qualitativa e também quantitativa – quando analisamos os dados referentes à atualidade da questão agrária no capítulo 02 -, pois permite apreender os desafios e opiniões dos envolvidos com o caso em análise, e também estudos que irão desenvolver a compreensão de fenômenos socioeducativos e a transformação da realidade (SADÍN ESTEBAN, 2010).

Realizamos levantamento bibliográfico sobre temas como: educação do campo, educação popular, questão agrária, classe trabalhadora camponesa, etc; sendo que fora

necessário também, em um segundo momento, analisar os documentos e relatórios das ações educativas e materiais pedagógicos trabalhados pelo PRONERA junto à Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR (portanto, trata-se de uma análise documental).

Em um terceiro momento, elaboramos entrevistas que foram aplicadas ao Coordenador da área de educação dos movimentos sociais (01 coordenadora), que participou da empreitada no curso de "Pedagogia da Terra" na UFSCAR; ao Coordenador geral deste curso na universidade (01 coordenador e 01 vice-coordenador), educandos/as (ao todo, foram 41 concluintes) e pesquisadores que são referência na área da educação do campo (selecionaremos 02 pesquisadores renomados, 01 da área de educação do campo e 01 da área de educação popular) .

É importante justificar a relevância de se entrevistar o Coordenador do setor educacional dos movimentos sociais camponeses, que participou deste curso, pois este sujeito permite apreender em suas falas toda trajetória vivenciada na luta pela realização de tal experiência, demonstrando também suas concepções sobre educação do campo. O coordenador geral e vice da UFSCAR que participaram do curso, por sua vez, são sujeitos relevantes em serem entrevistados, já que podem elencar as dificuldades enfrentadas com relação à dinâmica entre movimentos sociais e universidade, e também os embates dentro da própria universidade com relação à implementação e aprovação deste curso de pedagogia.

Entramos em contato e buscamos também entrevistar os educandos que participaram desta empreitada, pois estes, além de terem frequentado as aulas, foram participantes de reuniões e discussões que foram necessárias para o desenvolvimento desta iniciativa numa perspectiva mais democrática.

Sendo assim, nossa metodologia se baseia na técnica de estudo de caso sobre o supracitado curso, pois a técnica permite:

> É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente. Esta definição determina suas características que são dadas por duas circunstâncias, principalmente. Por um lado, a natureza e abrangência da unidade. Esta pode ser um sujeito. [...] Em segundo lugar, também a complexidade do Estudo de Caso está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho ao investigador. (TRIVIÑOS, 1987, p. 133-134)

A contribuição do trecho de Triviños (1987) ajuda a apreender a importância desta metodologia, já que investigamos as dificuldades e aprendizados com relação à iniciativa realizada na UFSCAR com o curso do PRONERA, e o "estudo de caso" fora necessário em

ser utilizado na análise dessa experiência, para que possamos gerar conhecimentos e reflexões que apresentem potencialidades para outras experiências pedagógicas de democratização do ensino superior com preceitos da educação do campo[32], como nos lembra André (2005):

> Outra qualidade usualmente atribuída ao estudo de caso é o seu potencial de contribuição aos problemas da prática educacional. Focalizando uma instância em particular e iluminando suas múltiplas dimensões assim como seu movimento natural, os estudos de caso podem fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática e para decisões políticas. (ANDRÉ, 2005, p. 35)

Também utilizamos da realização de entrevistas semiestruturadas, pois estas possibilitaram-nos efetivar a coleta de dados numa prerrogativa de respeito aos sujeitos pesquisados, já que:

> Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 2008, p. 146)

Triviños (2008) ajuda a entender a importância deste tipo de entrevista na apreensão de uma dinâmica maior que perpassa o fenômeno estudado, para além da mera descrição. Dessa forma, analisamos as entrevistas e os relatórios de atuação dessas atividades, sendo que isso foi possível através das informações e dados levantados a partir da pesquisa em andamento durante o ano de 2012, descrita no item anterior.

Coimbra e Martins (2013) nos explicam que o objetivo com a metodologia de estudo de caso na pesquisa educacional é: ~~a~~ compreensão integral, descritiva e interpretativa, estruturante e polissêmica, do objeto de estudo, numa perspectiva de desocultação e descoberta." (COIMBRA e MARTINS, 2013, p. 32).

Por isso, para se chegar ao debate do presente curso, objeto desta investigação, foi imprescindível compreender a educação popular enquanto gênero mais amplo e abrangente na qual a educação do campo se encontra; as lutas da questão agrária numa perspectiva histórica

[32] Tais como as que apresentamos com os capítulos anteriores e com as sínteses que se seguem no capítulo 04 e 05.

e o protagonismo dos camponeses na defesa dos seus direitos, inclusive, o educacional. Isto implica em pensar esta experiência particular com base num movimento contraditório, conflitivo e histórico que, impreterivelmente, congrega este debate ao da questão agrária, pois o estudo de caso é: ~~–u~~m estudo de um sistema delimitado, que dá ênfase à unidade e globalidade desse sistema, mas concentra a atenção nos aspetos que são relevantes para o problema de investigação, num dado tempo". (STAKE, 1978, p. 258).

Podemos refletir que o ~~–p~~orquê" desta investigação se associa à necessidade em teorizar e explicitar elementos da educação do campo, a partir do referido curso/experiência, que possibilitem uma compreensão da questão política, teórica e pedagógica estruturantes da ~~–P~~edagogia da Terra". O ~~–c~~omo" pode ser entendido através do esforço em coletar os documentos do curso, analisá-los, elaborar as entrevistas, comprometer-se em debatê-las, refletir sobre o movimento histórico da questão agrária brasileira no capitalismo, compreender as lutas de classe presentes nesta temática e a inovação da educação desenvolvida pela classe trabalhadora camponesa organizada.

Sempre necessário salientar que toda esta reflexão deve ter por base princípios do materialismo histórico e dialético enquanto método necessário para problematização, compreensão e transformação das diversas esferas e práxis do ser social em uma perspectiva ontológica.

Com relação à tipologia, os estudos de caso podem ser compreendidos sob três enfoques: 1) os exploratórios, ou seja, aqueles cuja finalidade se atrela ao fato de informar a respeito do objeto ou fenômeno em questão; 2) os descritivos: aqueles que importam descrever a maneira, o modo como se operacionalizou determinada experiência e 3) os analíticos, isto é, os que problematizam um caso à luz de teorias que embasam o posicionamento do pesquisador e seu entendimento sobre o objeto, conforme contido em Yin (2001). Acreditamos que nossa pesquisa relaciona-se ao terceiro enfoque, pois defendemos uma prerrogativa que não separe ou fragmente a educação do campo do debate político da questão agrária, suas condicionantes materiais e ideológicas (tanto na contemporaneidade quanto no esforço por compreender este movimento sob a historicidade que o desenvolve) e, sobretudo, com relação aos saberes docentes e discentes e os desafios que o PRONERA, com o curso analisado, apresenta potencialidades às novas experiências.

Além disso, nosso objetivo geral, como presente no projeto aprovado, apontava como desafios:

- *Compreender os entraves, avanços, dificuldades e desafios do curso "Pedagogia da Terra" desenvolvido na UFSCAR, analisando a presença ou não de princípios pedagógicos e políticos da educação do campo nesta experiência, e articular essa discussão à das políticas públicas de educação no campo e às conflitualidades da questão agrária na atualidade, com vistas a subsidiar elementos a futuros cursos da mesma área.*

Como afirmamos na introdução, o curso "Pedagogia da Terra", realizado na UFSCAR ocorreu no ano de 2007 a 2011. A organização demandante deste curso fora o MST e também houve a parceria da Associação Estadual de Cooperação Agrícola – AESCA; da Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar do Estado de São Paulo - FAF; a Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo – FERAESP; o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e da Organização das Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo – OMAQUESP. De acordo com o projeto de criação do curso de Pedagogia da Terra da UFSCAR, os objetivos foram:

Objetivos Gerais do Curso:

- Garantir o acesso à educação dos assentados da Reforma Agrária, como meio para a formação de novos sujeitos sociais e fortalecimento dos processos participativos no âmbito dos movimentos sociais;

- Realizar a formação de professores com licenciatura plena em Pedagogia, egressos das áreas de assentamentos da Reforma Agrária;

-Instrumentalizar os educandos para que possam intervir nos processos educativos nas áreas de Reforma Agrária, a partir da construção de conhecimentos teórico-metodológicos voltados para a realidade específica do campo.

Com estes objetivos gerais, é esperado que se formem educadores preparados para atuar em áreas de assentamentos rurais de reforma agrária, ***cuja prática social se diferencie dos tradicionais perfis de educadores de escolas do campo por contemplar três dimensões fundamentais: a competência técnico-científica, a postura política de educador preocupado com a transformação social e, sobretudo, a capacidade de dialogar com as comunidades*** *para apreender e incorporar a sabedoria popular nos processos de tomada de decisões e no enfrentamento dos desafios do cotidiano.*

Objetivos específicos do curso
Em consonância com os objetivos gerais, pretende-se com o Curso de Pedagogia da Terra formar professores/ pesquisadores que:

a) Analisem criticamente sua prática educativa, posicionem-se com autonomia e proponham ações no seu campo de atuação;
b) Capacite-se para a proposição de planos de ações viáveis, frente às demandas locais e sejam sensíveis às diferenças culturais, solidários e criativos para conceber projetos educacionais inovadores;
c) Atuem como sujeitos históricos, comprometendo–se com a classe trabalhadora, apontando caminhos para a construção de uma prática emancipadora, baseada numa educação libertadora, visando à formação humana e à transformação da sociedade;
d) Articule saberes que envolvam o saber fazer e saber aprender, inseridos na educação formal e não formal voltado para os princípios da Educação do Campo." (grifo nosso)

Assim como enfatizamos no capítulo 01, 02 e 03, a preocupação dos educadores populares com a classe trabalhadora e a transformação social, também se verifica esta característica nos objetivos do curso. De acordo com o projeto que embasou esta experiência, a definição das tarefas e compromissos de cada parceiro era:

*"**a) UFSCar:***
- elaborar e executar o projeto educacional, ouvidos os parceiros;
- selecionar os candidatos, utilizando os meios e instrumentos estabelecidos pela instituição;
- acompanhar o desempenho dos educandos, propondo alternativas quando necessário;
- aplicar os recursos de acordo com o previsto no plano de trabalho e no projeto, contemplando a gestão dos recursos e a prestação de contas;
- estabelecer parcerias necessárias à execução do Projeto;
- certificar os educandos que concluírem o curso;
- acompanhar e avaliar o andamento do projeto juntamente com os parceiros;
- compor a coordenação do curso juntamente com os representantes dos movimentos sociais e do Incra;
- selecionar os bolsistas e monitores indicados pela coordenação, necessários ao apoio pedagógico e técnico do curso;
- oferecer a infraestrutura necessária para o desenvolvimento do curso;
- responsabilizar-se pela indicação do corpo docente da UFSCar e de outros.
b) Movimentos sociais envolvidos:
- mobilizar os interessados a participar do processo seletivo entre os assentados;
- articular, em conjunto com os demais parceiros, a infraestrutura necessária ao bom funcionamento das salas de aula;
- acompanhar o trabalho dos educandos, assegurando a frequência nas atividades não presenciais do tempo-comunidade;
- acompanhar a aplicação dos recursos e execução do plano de trabalho e do projeto;
- acompanhar e avaliar o andamento do projeto juntamente com os parceiros;
- participar da coordenação do curso;
- propor docentes que tenham experiência com projetos desta natureza.
c) Superintendência do Incra/SP:
- divulgar, articular, implementar e acompanhar o projeto no âmbito da Superintendência;
- articular, em conjunto com os demais parceiros, a infraestrutura necessária ao bom funcionamento das salas de aula;
- acompanhar e avaliar o andamento do projeto juntamente com os parceiros;
- acompanhar a aplicação dos recursos de acordo com o plano de trabalho e do projeto;
- emitir declaração que comprove que os candidatos ao curso são assentados ou filhos de assentados de projetos da Reforma Agrária.
- compor a coordenação do curso;
- prover os recursos nas épocas previstas;"

Pode-se comprovar que as tarefas sob responsabilidade da UFSCAR eram preponderantemente baseadas na administração geral do curso e certificação; a responsabilidade dos movimentos sociais era de mobilização, participação nas decisões e proposição no andamento, e as responsabilidades do INCRA diziam respeito ao acompanhamento do projeto e a provisão de recursos. Também é importante compreender

como se originou esta proposta e quais são as articulações que foram necessárias para que ela se concretizasse, assim, de acordo com o projeto:

"Em março de 2006, uma comissão formada por representantes do Incra/SP e do MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, procurou a Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD/UFSCAR para reivindicar e propor a realização de cursos de graduação presenciais aos assentados beneficiários de projetos de reforma agrária no estado de São Paulo, através do PRONERA -Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. A partir desta reivindicação, o pró-reitor de graduação, professor Roberto Tomasi nomeou as professoras Rosemeire Aparecida Scopinho (DPsi/UFSCar), Elenice Maria Camarosano Onofre (DEMe/UFSCar) e a aluna Daniela Ribeiro de Oliveira (bolsista Fapesp/DPsi/UFSCar) para, juntamente com as representantes do Incra/SP Valéria Albuquerque e Maria Cristina Copelli, comporem uma comissão encarregada de realizar um seminário para trocar experiências e discutir a possibilidade de elaborar propostas no campo da formação de assentados no estado de São Paulo (Anexo).

Em 30 de maio, o Seminário „Universidade e Reforma Agrária: construindo uma proposta de formação para os assentados", reuniu diferentes docentes e alunos da UFSCar, representantes do INCRA/SP, do PRONERA e diversas organizações sociais para:

1. apresentar e discutir o PRONERA, em termos de seus objetivos, dinâmica de funcionamento e experiências já implantadas;

2. apresentar projetos de pesquisa e ação comunitária, bem como outras atividades individuais ou em grupos pertinentes à temática desenvolvidas na UFSCar;

3. levantar as potencialidades de construção e encaminhamento de propostas pedagógicas que envolvam os assentados, os docentes e os alunos da UFSCar.

O Seminário contou com a participação de diversos grupos de pesquisa coordenados por docentes da UFSCar, que apresentaram suas experiências de pesquisa e ação comunitária, constituindo-se em importante espaço de discussão sobre as possibilidades de desenvolvimento de propostas pedagógicas de formação para a população que vive no campo, através do PRONERA (Anexo), entre elas a oferta de cursos de extensão e de graduação.

Foi criado um Grupo de Trabalho interinstitucional, constituído por docentes e estudantes da UFSCar, representantes do Incra e dos movimentos sociais, (MST, FAF, FERAESP, OMAQUESP), que se reuniram em 21 de junho e 05 de julho para encaminhar e dar andamento às propostas. Decidiu-se que os projetos de pesquisa e de extensão, incluindo a oferta de cursos de curta duração, seriam oferecidos através do contato direto entre os interessados e o Incra, e que o GT se encarregaria de desenvolver as propostas de cursos formais de graduação a serem realizadas no âmbito do PRONERA.

Considerando as demandas apresentadas pelos representantes do Incra, os anseios manifestados pelos representantes dos assentados, as propostas e os interesses manifestados pelos docentes da UFSCar envolvidos, as discussões no GT convergiram para dois cursos de graduação.
Um deles na área de Educação, particularmente Pedagogia, com o objetivo de formar professores para atuarem em propostas de ensino de diferentes níveis, adequadas à realidade rural brasileira; o outro curso na área de Agronomia, voltado para a formação de profissionais em nível superior para atuarem nos assentamentos de reforma agrária e outros tipos de comunidades rurais, tendo em vista a sustentabilidade e considerando os aspectos técnicos e políticos relacionados à implantação, operação e gestão de sistemas produtivos (agropecuários, agroindustriais e outros) e de comercialização, a criação de infraestruturas (moradia, saneamento, transporte), serviços públicos (saúde, educação) e equipamentos sociais (esporte, cultura e lazer, entre outros).
Em 29 de agosto de 2006, o ofício circular n°. 395/06/PROGRAD (Anexo), mais uma vez convidou a comunidade universitária para participar do processo de discussão e elaboração desses cursos, e em reunião realizada em 5 de setembro constituíram-se dois subgrupos de trabalho para redigir as propostas. A proposta de Curso Especial de Graduação em Pedagogia aqui apresentada é resultado do trabalho realizado pelo subgrupo coordenado pela professora Rosemeire Aparecida Scopinho (DPsi/UFSCar) e pelo professor Luiz Bezerra Neto (DEd/UFSCar), conforme consta no item 4 deste projeto pedagógico."

Como já havíamos afirmado, a organização demandante do curso foi o MST, e um aspecto que merece ser destacado aqui é a formação de um Grupo de Trabalho Interdisciplinar congregando membros da universidade e dos movimentos sociais, explicitando a importância dessa parceria e articulação desde a etapa prévia de elaboração do projeto, e não somente durante a execução da proposta. Não é por acaso que esta mesma postura se manifesta no posicionamento democrático que embasa a organização das disciplinas, a concepção modular e o sistema de avaliação, como consta no projeto

Partindo da realidade dos sujeitos, o curso procurará estreitar o diálogo entre a sabedoria popular e o conhecimento científico, desenvolvendo um conjunto de atividades que incluem aulas expositivas, oficinas, seminários, visitas técnicas, estágios, trabalhos de campo, entre outras. O perfil do egresso deverá contemplar três dimensões fundamentais: a competência técnica, a postura de educador e a capacidade de aprender.
A avaliação da aprendizagem deverá ser vista enquanto processo – diagnóstica, formativa e somativa - visando essencialmente à aprendizagem. Este processo será contínuo e composto de, no mínimo, 3 instrumentos ou momentos de avaliação: provas e trabalhos escritos (resumos, resenhas, artigos), seminários, debates, pesquisa e produção intelectual, estudo dirigido, além da auto avaliação individual e grupal.

Esta perspectiva processual e autocrítica de avaliação foi de extrema importância, pois possibilitou a elaboração de uma reflexão e sistematização mais ampla com relação aos princípios de avaliação do curso como um todo, de acordo com o projeto:

"O sistema de avaliação do curso deverá ser realizado:

- pelo professor de cada disciplina, de acordo com a exigência da universidade;
- pelo processo organizativo do curso, através de avaliação de forma coletiva e individual, devendo orientar-se pela vivência dos estudantes;
- cada disciplina será concluída com uma avaliação das atividades e encaminhamentos para o tempo-comunidade, conduzida pelos professores junto aos estudantes, em sintonia com a coordenação pedagógica do curso e com o apoio pedagógico;
- Tendo em vista a organização das atividades curriculares obrigatórias do curso por etapas, serão avaliados também os objetivos a serem alcançados em termos de conhecimento adquirido para a atribuição das competências e habilidades do aluno.
- Serão propostos debates de avaliação, em que os sujeitos do processo (docentes e estudantes) poderão analisar criticamente as modalidades pedagógicas empregadas, a pertinência do conteúdo ministrado, o atendimento do objetivo da disciplina, os recursos utilizados, entre outros. O objetivo é estimular o diálogo entre alunos e professores de maneira a desenvolver a melhoria do curso como um todo.
O processo visa identificar os limites e as potencialidades das atividades em andamento, e será registrado numa espécie de memória do curso para servir de análise em futuras avaliações. O acompanhamento político e pedagógico terá como objetivo o registro e a avaliação do processo ensino-aprendizagem."

Podemos perceber, a partir dos documentos que tivemos acesso e das entrevistas, que educandos e docentes tiveram a possibilidade concreta de participar da avaliação do curso, com o diálogo enquanto elemento central dessa prática, no intuito de identificar

dificuldades, aprendizados e apontar limites e potencialidades. A coordenação geral ficou a cargo do Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto, graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica - PUC de Campinas, especialista em Economia do Trabalho e Sindicalismo pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, mestre em Educação também pela UNICAMP e doutor em Educação pela UNICAMP. A Coordenadora pedagógica do curso foi a Pedagoga Paula da Silva. O total de educandos/as ingressantes foi 58, porém, 41 concluíram. Os roteiros de entrevistas aplicados estão disponíveis nos anexos.

Quadro 4 – Municípios de origem dos educandos/as

Município	Total de Educandos/as
Americana	01
Andradina	01
Araraquara	08
Bebedouro	03
Cajamar	01
Colombia	02
Guaracai	01
Guararema	01
Iaras	02
Itaberá	05
Jaboticabal	02
Motuca	01
Pitangueiras	01
Pradópolis	03
Presidente Bernardes	02
São Carlos	01
São Paulo	02
Serrana	01
Sorocaba	01

Fonte: Org. do autor.

O curso foi organizado com uma proposta metodológica que se atrelava da seguinte forma:

> *"O acompanhamento pedagógico do Tempo Comunidade – TC, é de fundamental importância para a efetivação da proposta de Pedagogia da Alternância. Sendo assim, contribui para que o TC se constitua em uma oportunidade de dar continuidade ao processo iniciado no Tempo Escola – TE. O TC será acompanhado pela Coordenação Político-Pedagógica - CPP do curso. Para tanto, estão previstos encontros com os educandos/as em quatro regiões do estado de São Paulo que puderam concentrar todos os estudantes, a fim de serem acompanhados/as pelas monitoras pedagógicas e outros integrantes da CPP."*

Encontra-se presente o respeito ao trabalho camponês e seu modo de vida, pois eles foram contemplados na proposta metodológica a partir da Pedagogia da Alternância, pois o ~~–te~~mpo escola" e o ~~–te~~mpo comunidade" são assim compreendidos:

> *"O Tempo Escola é um período da etapa que acontece na universidade e no alojamento nos meses de janeiro/fevereiro e junho/julho, com aulas presenciais, atividades extracurriculares, como a construção do processo organizativo interno da turma, vivência e troca de experiências entre os Movimentos Sociais e o aprofundamento teórico, a fim de formar educador e educadora militante nos diferentes espaços da luta política dos Movimentos Sociais para a Educação do Campo.*
> *Os espaços de socialização e aprendizagens acontecem em sala de aula, no núcleo de base, no grupo de estudo, no coletivo ou equipes de trabalhos, nas reuniões, em coordenações, ciranda infantil, na vivência nos quartos, nas oficinas e noites culturais. Esses espaços de vivência e troca de experiência também podem ser considerados espaços educativos.*
> *O Tempo Comunidade é um tempo de pesquisa e extensão que cumpre duas tarefas fundamentais: estimular e desenvolver as habilidades intelectuais dos educandos, de modo que possam participar individualmente e coletivamente da produção ativa e autônoma do conhecimento sobre sua realidade, estabelecendo formas de diálogos entre o conhecimento técnico-científico e saberes populares e comunitários."*

É muito interessante perceber que este curso não ocorreu de modo similar aos cursos tradicionais de Pedagogia, pois o acompanhamento das atividades no ~~–te~~mpo comunidade" fora desenvolvido com a participação dos docentes, e os educandos/as a todo tempo tinham ~~–vo~~z" para expressar suas demandas e participar da construção desta experiência. Além disso, as atividades complementares que ocorreram também ajudaram no desenvolvimento dos conteúdos específicos da disciplina, com uma reflexão dialógica e

articuladora maior com o desenvolvimento da questão agrária na atualidade, como podemos verificar no trecho extraído da proposta metodológica adotada:

> *"A formação dos educandos a partir das disciplinas, pesquisa desenvolvida e as atividades implementadas no Tempo Comunidade se complementará com algumas atividades oferecidas no âmbito do curso como atividades complementares, totalizando 180h/ aula. As atividades complementares serão avaliadas em função do perfil dos estudantes e da demanda dos movimentos sociais, e a oferta priorizará:*
> *Seminários Temáticos: serão distribuídos em cada etapa do curso podendo abordar temas como: Clássicos da Pedagogia; Clássicos da realidade Brasileira; Análise da Conjuntura Nacional e Internacional; Conjuntura Agrária e Econômica; Meio Ambiente e Agricultura; Aspectos específicos à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e à Educação Infantil; práticas pedagógicas vivenciadas nos movimentos sociais; práticas pedagógicas vivenciadas na educação do campo; vivências observadas nos estágios supervisionados e projetos desenvolvidos a partir das disciplinas do curso e outros a serem sugeridos conforme as necessidades da turma (ppp, p.23)*
> *Oficinas: serão distribuídas em cada etapa do curso diferentes oficinas, tais como: xadrez; pintura; documentação escolar; desenho, música; artes cênicas, oratória, artesanato, hora da leitura e da poesia, jogos, construção de cartões de natureza morta, produção de jornal popular, elaboração de projeto, mamulengos (confecção, manuseio e criação do texto), história em quadrinhos, hora da história, produção de materiais pedagógicos, dentre outras que poderão ser definidas, a partir do interesse da turma".*

Além do "tempo-comunidade" e das atividades de estudo que precisavam ser realizadas, os seminários e as oficinas também são um diferencial do curso, pois articulavam os saberes populares aos conhecimentos científicos, o que também é passível de se perceber nas disciplinas presentes em cada etapa:

Quadro 5 - Matriz integrativa das disciplinas por etapas

1ª ETAPA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA – UFSCAR								
Período	Código/Deptº		Disciplina	Crédito e C. Horária		TE	TC	DIAS LETIVOS
			Atualidade da questão agrária no Brasil	4	60	40	20	
1ª Etapa			Sociologia Geral	4	60	40	20	
			Pesquisa Educacional: Introdução	4	60	40	20	
			História da Educação I	4	60	40	20	
			Educação e Produção Cultural no campo	4	60	40	20	
			Psicologia geral	4	60	40	20	
			Noções de informática	02	30	30	00	
			História da África e cultura africana na formação do povo brasileiro.	02	30	30	00	
			Subtotal da etapa	28	420	300	120	50 DIAS
2ª ETAPA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA								
2ª Etapa			Sociologia da Educação	4	60	40	20	
			Psicologia da Educação	4	60	40	20	
			História da Educação Rural no Brasil	4	60	40	20	
			Fundamentos de Filosofia	4	60	40	20	
			Comunicação e Expressão	4	60	40	20	
			Pesquisa Educacional: Métodos e técnicas	3	45	30	15	
			Agricultura e meio ambiente	02	30	30	00	
			Espanhol I	02	30	30	00	
			Subtotal da etapa	27	405	290	115	50 DIAS
3ª ETAPA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA								
3ª Etapa			Filosofia da Educação	4	60	40	20	
			Movimentos Sociais e Educação do Campo	4	60	40	20	
			Construção Social e Histórica da Escola	4	60	40	20	
			Didática I: Teorias concepções Educacionais	4	60	40	20	

			Pesquisa Educacional: ensino e aprendizagem	3	45	30	15	
			Espanhol II	02	30	30	00	
			Atividades Complementares	02	30	30	00	
			Antropologia da Educação	4	60	40	20	
			Subtotal da etapa	27	405	290	115	50 DIAS
4ª ETAPA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA								
4ª Etapa			Metodologia e prática de Ensino de Português	4	60	40	20	
			Metodologia e prática de Ensino de Matemática	4	60	40	20	
			Metodologia e prática de Ensino de Ciências Naturais na Escola	4	60	40	20	
			Metodologia e prática de Ensino de História e Geografia	4	60	40	20	
			Metodologia e prática de Ensino de Artes	4	60	40	20	
			Didática II: Ensino e Aprendizagem	4	60	40	20	
			Estágio I	11	165	40	125	
			Subtotal	35	525	280	245	50 DIAS
5ª ETAPA DO CURSO DE PEADAGOGIA DA TERRA								
5ª Etapa			Sociologia da infância	4	60	40	20	
			História da Infância e seu desenvolvimento.	4	60	40	20	
			Linguagens da Educação Infantil	04	60	40	20	
			Corpo e Movimento na Educação	4	60	40	20	
			Estágio II	11	165	40	125	
			Espanhol III	02	30	30	00	
			Fundamentos de Educação Especial	02	30	30	00	
			Subtotal da Etapa	31	465	260	205	50 DIAS
6ª ETAPA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA								
6ª Etapa			Gestão Democrática da Escola	4	60	40	20	
			Trabalho, Educação e Cooperação	4	60	40	20	

			Processos de Alfabetização	4	60	40	20	
			TCC/Pesquisa Educacional IV	4	60	40	20	
			Estágio III (apresentação de resultados)	5	75	75	00	
			Espanhol IV	02	30	30	00	
			Atividades Complementares	02	30	30	00	
			Subtotal da Etapa	25	375	295	80	50 DIAS
7ª ETAPA DO CURSO DE PEADAGOGIA DA TERRA								
			Sistema Educacional e Org. Escolar.	4	60	40	20	
7ª Etapa			Elaboração de PPP	4	60	40	20	
			TCC /Pesquisa V	4	60	40	20	
			Educação Popular: Teoria, concepções e práticas	4	60	40	20	
			Educação de Jovens e Adultos – EJA	5	75	45	30	
			Escola e Currículo	4	60	40	20	
			Espanhol V	02	30	30	00	
			Atividades Complementares	02	30	30	00	
			Subtotal da Etapa	29	435	305	130	50 dias
8ª ETAPA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA								
8ª Etapa			Políticas Públicas da Educação	04	60	60	00	
			Direito à Educação	4	60	60	00	
			História e Política da educação no Brasil	4	60	60	00	
			TCC/Pesquisa-Educacional VI	4	60	60	00	
			Formatura da Turma	00	00	00	00	
			Subtotal da Etapa	16	240	240	00	40 DIAS
TOTAL CARGA HORÁRIA				Créditos		TE	TC	CH
				2218		2260	1.010	3270

Como a leitura do quadro anterior permite refletir, as disciplinas e a carga horária demonstram um comprometimento e ~~–a~~bertura" necessária para o desenvolvimento dos objetivos do curso numa perspectiva de respeito e parceria com os educandos em seus territórios. Estes desenvolvem e se formam através também das lutas travadas na garantia do acesso à terra e demais direitos e, dessa forma, as disciplinas também precisam estar em

consonância com as bases que possibilitem uma problematização do conhecimento científico acumulado pela Pedagogia enquanto campo de saber constituído historicamente, e também discussões políticas que fomentem a preocupação com a transformação social, como as disciplinas de "Educação Popular", "Trabalho, Educação e Cooperação", "Movimentos Sociais e Educação", "Atualidade da Questão Agrária", etc. A esse respeito, Saviani (1991) possui uma postura e argumentação relevante de ser discutida:

> Em suma, pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas através das quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita por referência à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá, àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina [...] Em conclusão: a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (SAVIANI, 1991, p. 29-30)

Essa concepção de educação permite-nos refletir sobre o ponto de vista da práxis educativa que é desenvolvido pelo capitalismo em espaços escolares e não escolares. O capital, para se reproduzir, precisa reproduzir igualmente os aspectos materiais e não materiais de sua estrutura e funcionamento contraditório e desigual, reproduzindo também, relações capitalistas e não-capitalistas (MARTINS, 1981 e OLIVEIRA, 1991), como debatemos também no capítulo 02. Dessa forma, a sua pedagogia inculca de várias maneiras (às vezes mais explícita, às vezes menos explícita) seus valores e sua ideologia em contextos escolares e, principalmente, não escolares.

Portanto, além de trabalhar com a socialização do "saber elaborado" ou os denominados conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos acumulados pela humanidade, a educação (comprometida com os interesses da classe trabalhadora), ou melhor, os

educadores, precisam se preocupar em fazer esse trabalho de modo que não se reforce (e na verdade combata!) todos os valores e preceitos capitalistas, isto é, que desenvolva também, de modo "intencional e deliberado", a socialização de tais conhecimentos desenvolvendo tal socialização num processo de "transmissão-assimilação", que não permita a ocorrência da prática excludente, desigual, perversa e competitiva inerente ao modo de produção capitalista, sem contudo se esquecer que o educador também necessita estar atento à cultura popular da classe trabalhadora com que trabalha por meio dos saberes populares territoriais.

Em outras palavras, é preciso, além da consideração na socialização do saber elaborado, também se atentar para o *modus operandi* da práxis educativa numa perspectiva emancipatória com a classe trabalhadora em seu saber popular territorial. Para isso, os saberes populares territoriais – como explicitamos no capítulo 02 - apresentam uma série de valores, posicionamentos e práticas que há muito repudiam e combatem toda lógica capitalista de relacionamento entre os seres humanos, realmente os enxergando enquanto humanos, numa visão muito além e distante da relação mercadológica e comercial. Assim, trabalhar disciplinas que permitam democratizar o saber científico no debate pedagógico junto com disciplinas oriundas da discussão da educação popular e do campo é um aspecto importantíssimo no caminho por um curso de "Pedagogia da Terra" comprometido com a classe trabalhadora camponesa. Desse modo, as metas no presente curso foram:

"a) ***Auto-organização e participação da turma nos processos político-pedagógicos do curso****;*

b) Elaborações e produções de textos, contos, poesias, crônicas ou trabalhos sobre Educação do Campo (produções coletivas e/ou individuais);
c) Registros e sistematizações das etapas – Memória do Curso;
d) Adquirir conhecimentos sobre o papel da Educação na formação humana e na luta de classes;
e) Aprofundar o debate sobre Educação do Campo e Movimentos Sociais;
f) Desenvolver a capacidade organizativa, analítica e política dos integrantes da turma;
*g****) Refletir sobre o compromisso individual e coletivo dos/as educandos/as e dos Movimentos Sociais com o Curso****;*
h) Dialogar com os Movimentos Sociais na perspectiva de inserir os/as educandos/as nas atividades práticas e teóricas dos Movimentos que pertencem;
i) ***Descentralização das tarefas (Coordenação Político-Pedagógica) para Coordenação Geral e Núcleos de Bases (Todos devem assumir o comando);***
j) ***Qualificar o espaço da Ciranda e a formação dos educadores e das educadoras infantis****;*
k) Refletir sobre os mecanismos e participação da turma nas instâncias, nas equipes de trabalho, em sala de aula, nos grupos de estudo e no espaço de convivência" (grifo nosso).

Além da dimensão política formativa ter sido incentivada com a análise até este ponto, também merece ser destacado o comprometimento do indivíduo e do coletivo compreendido entre a parte com o todo. Quando uma das metas permanentes diz respeito a: "~~q~~ualificar o espaço da Ciranda e a formação dos educadores e das educadoras infantis", por exemplo, mais do que a formação específica para atuar na educação infantil está sendo levado em consideração. Durante o "~~te~~mpo escola", muitos educandos e educandas não possuem alguém ou algum contato, em sua maioria, com quem possam deixar aos cuidados seus filhos, netos e sobrinhos. Em razão disso, o coletivo se mobiliza e pensa na "~~e~~iranda" como meio para que estes educandos/as possam frequentar às aulas e à universidade e se dedicar aos estudos. Porém, também é relevante asseverar que nesta "~~e~~iranda" são desenvolvidas atividades pedagógicas adequadas ao desenvolvimento das crianças, portanto, também se configura como espaço pedagógico formativo. Deste modo, as "~~e~~irandas" precisam ser lembradas quanto à sua contribuição para os cursos de "~~P~~edagogia da Terra" e outros (como, por exemplo, os cursos de Educação de Jovens e Adultos – EJA), pois demonstram a preocupação do coletivo com a parte e o envolvimento da parte com o coletivo, numa sinergia de compreensões e ajuda mútua, bem ao estilo de trabalho de "~~m~~utirão" desenvolvido no campo quando os camponeses ajudam-se nas colheitas, e utilização dos meios de produção.

Como contribuição à temática e luta da educação do campo, realizamos entrevista com dois pesquisador da área, contabilizadas a seguir. O pesquisador 01 possui ampla trajetória nacional e internacional na área da Geografia Agrária. Já a pesquisadora 02 contribui e participa ativamente do setor de Educação do MST pesquisando e intervindo constantemente no debate da relação entre movimentos sociais e a universidade.

Como avalia a contribuição do PRONERA?	**Pesquisador 01 -** Bom, PRONERA foi fundamental pro nascimento da educação do campo e trazida da Educação do Campo. O PRONERA de certa forma nasce antes da Educação do Campo ou, melhor dizendo, nascia simultaneamente a Educação do Campo. A ideia do PRONERA nasce do encontro do primeiro PNERA, ENERA Encontro Nacional de Educadores\as da Reforma Agrária de 1998, não, 1997. Em 1998 o PRONERA é criado, então sem dúvidas, você vai encontrar em todos os documentos, você vai encontrar essa referência do PRONERA pra Educação do Campo. A Educação do Campo hoje ela tem várias outras políticas, que com a qual, pela qual ela está se desenvolvendo, que é a pedagogia da Terra por exemplo, a residência agrária, a residência agrária nasceu dentro do PRONERA. Os cursos de mestrado que nós temos, os cursos de especialização, os cursos de agroecologia, ou seja, o PRONERA ele é, e foi e é vital para a Educação do Campo. **Pesquisador 02 -** O Pronera significou uma das grandes conquistas da luta dos Movimentos Sociais. O fato de possibilitar criar um programa para atender ao público da Reforma Agrária, significou a possibilidade de fazer com que milhares de camponeses e povos do campo pudessem ter acesso ao conhecimento sistematizado e consequentemente pudessem inaugurar um novo período de abertura de possibilidades de troca de experiências e aprendizados juntamente com muitas Universidades em todo o país. O desafio é fazer com que o Pronera possa ser ampliado de forma massiva a todos os povos do campo, além de garantir, a partir da luta dos Mov. Sociais a garantia do respeito à realidade e a especificidade da luta no campo.
O que você entende por educação do	**Pesquisador 01 -** Então eu entendendo por Educação do Campo um processo de desenvolvimento territorial, eu não entendo a Educação do Campo do ponto de vista

campo?	pedagógico, eu quero deixar claro o seguinte, eu não sou um pedagogo por tanto eu vejo os meus colegas que trabalham com Educação do Campo, os pedagogos que trabalham com a Educação do Campo eles têm uma visão da dimensão educacional da Educação do Campo. Então, eu, essa tarefa eu deixo para os pedagogos fazerem, a dimensão educacional da Educação do Campo. Eu quero analisar a dimensão territorial da Educação do Campo. Então, eu escrevi um artigo que falo sobre espaço, território e categoria existências no desenvolvimento territorial da Educação do Campo, exatamente com esse objetivo, ou seja, eu quero entender que a Educação do Campo como um processo extremamente amplo e mudanças na realidade das pessoas que são atendidas pela Educação do Campo, pelo povo da Educação do Campo. O que essa política tem mudado a vida das pessoas, é uma coisa fantástica. Então a Educação do Campo na minha leitura ela é um processo de desenvolvimento territorial. **Pesquisador 02 –** É um conjunto de ações e experiências acumuladas nos Movimentos Socias, especialmente o MST, onde pode elaborar e ao mesmo tempo sistematizar as suas experiências de luta construindo uma concepção de educação que dialoga, respeita e ajuda no fortalecimento da identidade de luta desses Movimentos além de garantir uma formação abrangente (de visão de mundo) sobre as contradições da sociedade, com o objetivo da superação dessa sociedade tão desigual e excludente.
Quais os avanços e desafios para futuras experiências com o referido curso (PEDAGOGIA DA TERRA – UFSCAR)?	**Pesquisador 01 -** Então, fazendo um link com a resposta, com a questão que você fez anteriormente, quando eu falo que a Educação do Campo é um processo de desenvolvimento territorial, eu acho que um bom exemplo é o Licenciatura, tá certo. Por quê? Ah, a Licenciatura ela vem como uma política pública dentro da Educação do Campo, se instala ou é instalada, é criada em algumas universidades, ele começa a receber pessoas que muito provavelmente jamais estariam na universidade se não fosse através desta política. Então, ah eu não quero ver a Educação do Campo somente por aquilo que a pessoas aprenderam, entendeu? Eu quero ver a Educação do Campo por aquilo que a Educação transformou. Então a Educação do Campo no papel dos professores, dos alunos, dos militantes, de todas as pessoas envolvidas. Eu

	quero ver a Educação do Campo nessa visão espacial territorial. Agora, o licenciatura da Terra, é mais um passo, ele não é o último passo das políticas possíveis de serem criadas na Educação do Campo. Não, esse, esse programa, esse curso, ele é um no nível da graduação do qual isso gerou no nível da graduação da qual estamos falando na formação de professores, nós não estamos falando de formação é de outros professores, veja bem, eu quero fazer um link também da ideia da Educação do Campo como um movimento territorial, nós estamos falando de professores que vão trabalhar em um determinado território. Por que que nós temos o licenciatura da Terra? Por que que nós temos o licenciatura das Populações Indígenas? Por que que nós temos o licenciatura da Floresta? Exatamente porque contemplam territórios específicos e comunidades que precisam de um conhecimento, desenvolver o seu conhecimento pra desenvolver seus territórios. Por isso que a Educação do Campo tem esse sentido. Então, a Licenciatura é, pode surgir outras políticas de geografia, só que o licenciatura é um curso especial, é um curso regular, certo. Nós temos o mestrado que é regular. O mestrado em movimento territorial que é em Educação do Campo. Eu acho que vão surgir vários outros em nível da graduação, depois no nível do mestrado e no nível do doutorado. **Pesquisador 02** – Um dos maiores avanços foi o fato de poder construir/conquistar um curso de Pedagogia da Terra pois a construção de propostas diferenciadas e além disso com um público diferenciado é fruto de conquista para os Mov. Socias e de muita persistência na relação com as Universidades. Outro aspecto significativo é a possibilidade de proporcionar as condições para a formação de educadores para que possam atuar nas áreas de Reforma Agrária. Temos hoje no campo uma grande necessidade de formar educadores na perspectiva da educação popular e compromissados com as mudanças sociais. Vejo que o curso de Pedagogia e demais cursos do Pronera buscam atender esses objetivos. O desafio está em fazer com que os cursos de Pedagogia da Terra possam ser ampliados em várias outras Universidades, respeitando a diversidade, a luta e a realidade dos povos do campo.
Como você	**Pesquisador 01 -** Eu compreendo a Educação Popular como a visão mais ampla de

compreende o vínculo entre a educação popular e a educação do campo?	Educação que nós temos, produzida a partir da população envolvida. A Educação do Campo é um ramo da Educação Popular. Então nós temos ai, várias experiências de Educação Popular, e a Educação do Campo é hoje, talvez, a que está mais avançada. Mas ela é parte da Educação Popular. **Pesquisador 02 –** A educação Popular se vincula nas lutas sócias e populares, na perspectiva da emancipação da classe trabalhadora. Enquanto que a Educação do Campo está relacionado à dimensão da educação Popular pois também almeja mudanças socias e visa a transformação da sociedade atual. Portanto, ambas se complementam na medida em que buscam enquanto objetivo principal mudanças estruturais da sociedade, buscam a formação da consciência e a emancipação humana.
O que você entende por "território camponês"?	**Pesquisador 01 -** O território camponês é uma fração do território nacional, então eu tenho escrito sobre a tipologia de território, não se você já viu. Então, eu falo que o território nacional é o primeiro território, e ai nós temos o segundo território que é a propriedade, e os diferentes tipos de propriedade, desde propriedade capitalista até propriedade não capitalista, mas a comunidade, ela um território camponês. Então eu posso chamar um assentamento de território camponês, como eu posso chamar um lote de um assentado como um território camponês. Então são frações do território, frações do primeiro território que está configurada, que pode ser como propriedade, ou pode ser como uma comunidade. E não precisa ser necessariamente um assentamento, uma reserva na Amazônia, uma reserva florestal na Amazônia, as vezes tem 50, 60 famílias, e essas famílias tem cada um seu pedaço, sua posse lá dentro. A posse é um território camponês, a reserva é um território camponês. **Pesquisador 02 –** É o lugar onde as famílias se fixam e passam a construir relações de convivência, ligada a produção, cultura a educação etc., Trata-se de um lugar onde se configura em várias possibilidades de produzir a sua existência, mas

	também como lugar onde se vivencia inúmeras contradições, advindas da sociedade em que vivemos.
Quais os desafios para os cursos de "Pedagogia da Terra"?	**Pesquisador 01 -** Eu acho que os principais desafios no licenciatura em Pedagogia da Terra, é que eles sejam de fato fieis a Educação do Campo. A minha grande preocupação com esses cursos de pedagogia da terra, é que eles caiam numa visão do agronegócio. Então eu tenho escrito muito sobre o debate paradigmático exatamente para alertar as pessoas que nós temos dois modelos de desenvolvimento pro campo brasileiro, são dois modelos com territórios distintos. Nós temos que tomar muito cuidado com a Educação resultante da licenciatura da terra que seja pra defender o território camponês. **Pesquisador 02 –** Precisa ampliar o número de cursos nas universidades e ao mesmo tempo possibilitar que mais pessoas possam acessar essa formação. Os cursos de pedagogia da Terra precisam estar vinculados as demandas dos Movimentos Sociais, sem perder de vista a relação e a articulação da luta desses povos.
Como você avalia a questão da Pedagogia da Alternância enquanto metodologia utilizada no curso de Pedagogia da Terra?	**Pesquisador 01 -** Ela é essencial. A pedagogia da alternância ela é essencial porque ele interage com uma população que vive e trabalha no seu próprio território. A universidade convencional ela foi feita dentro da lógica do capitalismo, você trabalha de dia e estuda à noite. Agora, quando você trabalha dentro da sua própria comunidade, e você não pode sair todo dia dela você tem que criar uma outra agenda de aula e o que a pedagogia da alternância fez foi isso. **Pesquisador 02 –** É uma metodologia essencial para garantir o respeito à realidade dos povos do campo. E desta maneira, dialogando o mais próximo possível com a realidade político-social desses sujeitos. As Universidades precisam ampliar a sua visão e compreensão sobre essa metodologia para que cada vez mais os cursos tenham maior êxito e que seja valorizada a realidade do campo.
Como você entende	**Pesquisador 01 -** Bem existem várias, várias culturas populares dentro da Educação

a cultura popular na discussão de educação do campo?	do Campo. A cultura popular ela pode ser produzida de forma espontânea pela população, ela pode ser movida pela indústria cultural, e ela pode ser forjada pelos movimentos. Assim como eles constroem a mística, eles constroem a cultura popular. A cultura popular é de uma riqueza enorme, porque ela tem a diversidade na cidade, no campo... É um processo infinito a cultura popular. Ela tem um caráter mais demagogo, ela tem um caráter contestador, a cultura popular é de uma diversidade fantástica. Agora, na Educação do Campo, o que a gente tem observado é que se procura intentar uma cultura popular crítica, uma cultura popular consciente da classe à qual ela é produzida. **Pesquisador 02 -** A cultura popular deve estar presente não só na discussão, mas, sobretudo nas ações desenvolvidas na perspectiva da educação do campo. É necessário a incorporação do resgate da cultura popular na escola, nos cursos de formação de professores, nos cursos do Pronera etc. A cultura popular deve ser entendida como momento em que se fortalece a identidade popular, possibilitando o avanço da consciência e ao mesmo tempo resgatando e fortalecendo a relação com a luta e a resistência dos povos.
Como você compreende a relação universidade e movimentos sociais?	**Pesquisador 01 -** Então, eu estou vivendo essa experiência basicamente desde que comecei a pesquisar o MST porque eu sou da Universidade, sou um acadêmico, sou um intelectual, sou professor, e eu, quando comecei a militar no MST eu percebi que o MST tentava me seduzir, no sentido assim de trabalhar com o MST. Se possível largar a academia e entrar no MST. E eu já havia feito minha opção de ser acadêmico, e não ser um militante, acabei sendo um acadêmico militante. Quando a gente criou o curso de licenciatura em geografia em 2007, são sete já sete anos trabalhando com o MST. O movimento ajuda muito a construir a Universidade e a Universidade ajuda muito a construir o movimento. Existe ai uma conflitualidade entre as duas instituições, movimento e Universidade, tem visões diferentes, mas esta conflitualidade faz com que os dois se envolvam juntos. Eu acho que isso que é o mais importante. Em alguns lugares estas conflitualidades acabam se rompendo, quando uma das partes não tem diplomacia, não tem a tolerância, levando ao

	rompimento. Eu acho que nós temos uma referência riquíssima na UNESP, exatamente porque a gente trabalha com a diplomacia e tolerância, e nós sabemos ouvir, nós sabemos ensinar e aprender. Eu acho que isso que é importante. **Pesquisador 02 –** Vejo que a inserção dos Movimentos Sociais na Universidade é de fundamental importância para poder fazer com que o meio acadêmico possa dialogar com a realidade social, política e de luta. Ainda temos muitos limites no que se refere a aceitação das Universidades em poder relacionar-se com os Movimentos Sociais. Enquanto Mov. Social, é de fundamental importância procurar se inserir na Universidade, seja na perspectiva da construção de relações com professores/amigos e também pela importância e a necessidade de acessar enquanto direto, o conhecimento sistematizado, acumulado pela humanidade. Desta forma, vejo a interação dos Movi Sociais com a universidade de forma muito positiva, como possibilidade de troca de experiências e construção de novos conhecimentos a partir da realidade da luta social.
Qual a importância e como você acha que pode avançar as legislações na área da educação do campo?	**Pesquisador 01 -** Então, a partir do momento que nós criamos uma realidade, a realidade da Educação do Campo nós vamos precisar de legislação. O capital ele faz o contrário, ele cria a legislação e leva as identidades. Ele as criam mais rápido, ele tem uma estratégia, ele tem uma meta. Nós temos uma meta também, nós queremos trabalhar com a Educação do Campo em todos os níveis, e em todo o país. Agora, pra isso nós temos que brigar com o Estado, nós temos que brigar com o capital, de maneira que construir essa legislação você vai encontrar uma postura completamente conservadora no poder judiciário. Então nós temos o problema da legislação, nós temos que criar, temos que estabelecer, da mesma forma que nós temos que transformar as pessoas, pra que as pessoas entendam que o campesinato pode entrar na Universidade e vai ter que aceitar essa figura nova. Ele tem o direito de estar na Universidade, com a sua temporalidade, com a sua espacialidade, com a sua territorialidade, ele vai ter que entrar. Agora, os professores, muitos deles são formados pra ensinar em uma educação padrão, e a Educação do Campo, rompe com essa padronização, e ai então você tem um monte de problemas. Mas o que é importante, se nós compararmos da criação do PRONERA, a Educação do Campo até

	hoje, nós já vamos pra 20 anos, eu acho que a gente avançou muito... Principalmente porque o Brasil está num processo de democratização... **Pesquisador 02 -** Vejo que a legislação da educação do campo é uma conquista da luta dos Mov. Sociais. Ela se torna um instrumento de fortalecimento das conquistas na área da Educ. do Campo. Vejo que precisamos avançar na legislação, na medida em que se avança na luta pela conquista dos direitos e, sobretudo do direto a educação de qualidade. Só a partir da luta é que podemos avançar em novas conquistas e também dar passos significativos em relação a legislação da educação do campo. Temos ainda o desafio de fazer implementar a legislação da educ. do campo nas áreas de Reforma Agrária. O que vemos hoje é o descaso em relação a muitas situações que envolvem o direito da educação do campo. Falta empenho e decisão política dos governantes em fazer com que a legislação possa se efetivar na prática para que o direto seja assegurado.

A entrevista com os pesquisadores da área deixa claro a mediação necessária e intrínseca entre educação do campo e questão agrária, já que os entrevistados explicitam a dimensão política presente na concepção de desenvolvimento territorial e a centralidade da categoria geográfica de território como defesa da união entre universidade e movimentos sociais.

A gênese histórica, social, filosófica e política desta educação passa, dessa forma, impreterivelmente por uma articulação entre classe trabalhadora camponesa e pesquisadores de universidades públicas de tal modo que para se manter fiel, como demonstram as respostas dos pesquisadores, é necessário pensar numa outra lógica de organização curricular e pedagógica, como a Pedagogia da Alternância têm permitido instigar e refletir.

A lógica da pressão popular é fundamental também neste aspecto, já que legislações foram e são problematizadas a partir do próprio movimento da educação que os camponeses desenvolvem e reivindicam. As potencialidades que foram geradas a partir de tais mobilizações exprimem um pioneirismo do ponto de vista da perspectiva da organização coletiva na garantia e defesa dos direitos sociais, neste caso, o direito educacional.

A partir das falas e do debate realizado até aqui com as mediações necessárias em serem desenvolvidas nesta reflexão, percebemos que, com relação ao PRONERA, ambos os

pesquisadores concordam com a relevância política e social desta iniciativa. Inclusive, no que se refere aos desafios desta política pública educacional há uma permanente questão que é o diálogo entre universidade e movimentos sociais. Muitos trabalhadores e trabalhadoras camponesas possuem um tempo diferenciado dos tempos universitários e acadêmicos e isso, por sua vez, precisa ser levado em consideração para que possa ser garantido o acesso desses trabalhadores ao Ensino Superior Público, caso contrário, estaremos engrossando os índices de exclusão educacional e social.

O pesquisador 01, dada sua formação e área de estudo, compreende a educação do campo enquanto desenvolvimento territorial, isto é, como a territorialidade da educação do campo contribui na desterritorialização do agronegócio e na territorialização do campesinato. Esta é uma discussão importantíssima que, contudo, precisa, em nossa compreensão, ser articulada aos desafios e ao desenvolvimento da dimensão pedagógica da educação do campo em suas múltiplas e diversas articulações como temos demonstrado ao longo da tese. A territorialidade do campesinato é algo multidimensional e pluriescalar como a análise de território com as contribuições de Bernardo Mançano Fernandes têm permitido problematizar e refletir. Entretanto, a práxis educativa, intencional e coletiva da disputa teórica e das ações do campesinato em seu processo educacional têm possibilitado uma leitura pedagógica preocupada com as transformações da questão agrária e da sociedade como um todo.

Essa perspectiva mais ampla da educação do campo pode ser percebida tanto na fala do pesquisador 02 quanto na discussão de Roseli Salete Caldart que explicitamos ao longo de toda a tese e, em especial, no item anterior. Pensar a educação do campo exige uma postura preocupada em pensar as várias dimensões que envolvem o campo e suas dificuldades, contudo, também no sentido das contradições operantes na sociedade de modo geral e a sua transformação.

Com relação aos desafios do curso aqui analisado rumo à discussão que subsidie elementos para futuras experiências, a fala do pesquisador 01 é emblemática, pois permite articular com a discussão que temos proposto como tese a respeito dos saberes populares territoriais. Quando o pesquisador 01 afirma sobre a importância política e social das Licenciaturas da Terra, de Educação do Campo, das Populações Indígenas, dos povos das florestas etc. ele não está apenas nos indicando elementos de uma diversidade cultural presente no território brasileiro. Mais que isso, ele está nos chamando a atenção para os distintos e vários territórios criados e recriados no interior do 1º território ou do território

nação. Essa discussão vista a partir da dimensão pedagógica e da práxis educativa pode suscitar múltiplas abordagens e considerações. Uma delas que temos defendido é a necessidade do coletivo de educação, da escola e toda sua comunidade compreenderem de modo elaborado e intencional o território que estão lidando e que ajudam a produzir. Este é um desafio de extrema relevância para a defesa da cultura e memória de luta dos camponeses e dos povos do campo de modo geral.

É justamente esse entendimento que também está presente na fala do pesquisador 02 a respeito dos desafios deste curso. A conquista de um curso do PRONERA ou do PROCAMPO (Política Nacional que possibilita a criação de Licenciaturas em Educação do Campo em caráter de curso regular e não temporário, como, por exemplo, acontecem na UFMS; UFSC; UnB etc.) é algo de muita relevância na luta dos camponeses e dos movimentos sociais. Contudo, não se trata de mais um curso a ser desenvolvido apenas pelo procedimento ~~"n~~ormal" das instituições públicas de ensino superior. O desafio é processual, pois envolve desde a etapa de criação de tais cursos até o seu funcionamento e organização, sempre devendo incluir as populações demandantes de tais políticas nos processos decisórios a serem tomados. Além disso, tais experiências prezam pela formação profissional intimamente relacionada entre competência técnica e compromisso político, isto é, possuem a preocupação de formarem educadores e educadoras militantes, que saibam trabalhar com os conhecimentos elaborados, os saberes populares territoriais e também tenham a disposição e os instrumentos intelectivos e práticos de luta pela transformação da realidade, numa perspectiva de classe: a partir dos interesses da classe trabalhadora.

Em decorrência desta compreensão, temos o elo entre a educação popular e a educação do campo, ambas preocupadas e devendo ser analisadas a partir da luta pela emancipação humana, como demonstramos no capítulo 02. O pesquisador 01 compreende a educação do campo como um ramo da educação popular, entendida enquanto uma das concepções mais amplas de educação. E esse ponto é defendido pelo pesquisador 02 na medida em que ambas lutam por uma modificação radical da sociedade, com o protagonismo da classe trabalhadora.

Essa perspectiva ajuda a reafirmar a relevância da discussão do território camponês enquanto elemento teórico fundamental para compreender o referido curso e as demais experiências de educação do campo no ensino superior. O pesquisador 01 compreende, como já demonstramos, o território camponês enquanto luta dentro do próprio território nação. O pesquisador 02, de modo complementar, também contribui para essa compreensão a partir da

sua consideração de relações sociais e das contradições presentes também neste território. Pensar o território, dessa forma, não é um exercício único a ser desenvolvido pela Ciência Geográfica, mas também, com as contribuições do debate pedagógico, uma vez que trata da cultura, da produção concreta das condições de existência dos camponeses, de seus saberes e seu modo de viver e lutar pelos direitos sociais e, dentre eles, a educação.

A discussão de território na educação do campo também se vincula aos seus desafios em cursos como os de ~~"~~Pedagogia da Terra". O pesquisador 01 é explícito em demonstrar sua preocupação com uma ~~"~~desvirtuação" política, teórica e prática em esses cursos serem tratados a partir da lógica do agronegócio, por exemplo. Esse é um risco que deve ser conscientemente assumido por todos os educadores, militantes e pesquisadores da área, já que a materialidade concreta do campo brasileiro envolve uma série de conflitualidades, disputas territoriais e lutas de classes, como demonstramos no capítulo 01, sendo que tais embates também se fazem presentes na disputa teórica conceitual da educação do campo. O pesquisador 02 também demonstra tal preocupação, inclusive, argumentando sobre a necessidade em abrir mais vagas e experiências nas universidades públicas sempre de modo articulado às demandas dos movimentos sociais e das populações camponesas. É em função disto que afirmamos incansavelmente que é tarefa do educador/pesquisador militante em educação do campo diferenciar as abordagens políticas, teóricas, metodológicas e educacionais nos vários projetos e iniciativas de educação que se elaboram no e para o campo.

A Pedagogia da Alternância, neste aspecto, é uma metodologia pensada a partir de um contexto e demanda específica dos trabalhadores e trabalhadoras camponeses. Ambos os pesquisadores reconhecem sua importância, com o funcionamento em Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade, no acesso, garantia e permanência dos educandos/as nestes cursos de licenciatura. Importante se atentar para o fato de que esses cursos de licenciatura funcionando em TU e TC não os aproximam de cursos EAD – Educação à Distância. TU e TC são tempos organizativos de atividades pedagógicas desenvolvidas tanto no ambiente universitário e acadêmico quanto nas comunidades escolares e nos territórios camponeses, constituindo assim, de modo geral, a metodologia da Pedagogia da Alternância em cursos de regime presencial e não à distância.

Através da Pedagogia da Alternância a universidade pode aprender a desenvolver instrumentos participativos e analíticos de apreensão intelectiva do movimento real e concreto dos territórios camponeses em seus vários desafios e, no caso em específico, o desafio

pedagógico da educação do campo. Novamente a discussão de cultura popular é importante e aparece como elemento crítico nas respostas de ambos pesquisadores. É fundamental, que diferenciemos os elementos críticos, contestadores, de luta e resistência dos saberes populares territoriais dos elementos ideológicos oriundos da invasão cultural realizada pelas classes dominantes na vida da classe trabalhadora. Com isso, poderemos fortalecer as bases de análise e compreensão das dimensões constitutivas e estruturantes dos saberes populares territoriais que permitam uma leitura mais profunda da realidade, para além do ~~"m~~anto ideológico" produzido pelo agronegócio enquanto parte da ideologia dominante capitalista.

Do ponto de vista dos avanços nas legislações da educação do campo, ambos os pesquisadores entendem como uma conquista dos movimentos sociais e na luta para continuar garantido esse direito educacional – que, por sua vez, como demonstramos ao longo de toda tese, problematiza vários outros direitos, como o direito ao trabalho, ao território, às condições de produção de alimentos saudáveis etc. – perante todos os povos do campo.

Assim sendo, a relação entre movimentos sociais e universidade, a partir de todas as leituras, entrevistas e análises realizadas e vivenciadas, explicita um caráter de suma importância em ser considerado permanentemente, como presente na fala do pesquisador 01 que é a conflitualidade. O pesquisador 01 afirma existir conflitos entre a universidade e os movimentos, envolvendo visões diferentes, porém com o exercício da tolerância, os dois conseguem se desenvolver juntos. O pesquisador 02 também entende a importância deste raciocínio, inclusive, afirmando a relevância dos movimentos sociais se inserirem na universidade como forma de acesso aos conhecimentos sistematizados e elaborados pela humanidade. Assim, a dinâmica se dá em duplo sentido, pois o acesso dos movimentos sociais ao saber elaborado é imprescindível para análise crítica, histórica, materialista e dialética da realidade e, consequentemente com o fortalecimento de suas lutas, contudo e, ao mesmo tempo, a universidade necessita compreender os saberes populares territoriais de resistência e proposição criativa dos movimentos sociais, pois eles desenvolvem aprendizados e sistematizações que podem contribuir para uma interpretação mais radical da realidade e à requalificação teórica indispensável para compreensão da totalidade dinâmica societária.

Essa relação, em nosso entendimento, tanto entre os saberes populares territoriais e os saberes acumulados pela humanidade, quanto a relação entre movimentos sociais e universidade pública na constituição e desenvolvimento de cursos de educação do campo, necessitam também ser pensados a partir da relação entre intransigência e tolerância e não

intolerância e transigência, como já proposto por Gramsci (2012). Intransigência é não permitir que sejam adotados elementos que sejam diversos dos objetivos traçados, sendo, assim, um ―atributo necessário do caráter". A intransigência indica maturidade de pensamento, um coletivo determinado, coerente com o todo, envolvendo princípios gerais claros.

A intransigência necessita de uma disciplina, de um objetivo e que este objetivo seja real, racional e não ilusório. Dessa forma, a ―intransigência na ação tem por pressuposto natural e necessário a tolerância na discussão anterior à deliberação" (GRAMSCI, 2012, p.136). Para se definir um objetivo de modo claro, organizado e coletivamente intencional, é preciso a prática da tolerância.

> Os componentes da coletividade devem, portanto, se colocar de acordo entre si, discutir entre si. Por meio da discussão, deve acontecer uma fusão das almas e das vontades. Cada elemento de verdade que cada um pode trazer deve sintetizar-se na ―verdade" complexa e deve ser a expressão integral da ―razão". Para que isso aconteça, para que a discussão seja plena e sincera, é necessária a máxima tolerância. Todos devem estar convencidos de que aquela é a verdade e que, portanto, é preciso realiza-la. No momento da ação todos devem ser concordes e solidários, porque no fluir da discussão se foi formando um acordo tácito e todos se tornaram responsáveis pelo insucesso. **Só se pode ser intransigente na ação se na discussão se foi tolerante e os mais preparados ajudaram os menos preparados a acolher a verdade, e as experiências individuais foram colocadas em comum, e todos os aspectos do problema foram examinados, e nenhuma ilusão foi criada**. (GRAMSCI, 2012, p. 136-137, grifos nossos.)

A tolerância implica o diálogo, o respeito à diferença, o estabelecimento de ações e contribuições, de responsabilidades. Como Gramsci (2012) nos ensina o exercício da tolerância relaciona-se diretamente ao diálogo, ao debate, à discussão orientada. A intolerância, dessa maneira, é ―fruto do autoritarismo", pois impede os acordos e as reflexões, a fixação de regras e de ação. Por isso, defendemos que no diálogo crítico, organizado e intencional entre movimentos sociais e universidade pública durante todo o processo de construção e desenvolvimento dos cursos de educação do campo, implicam uma relação de intransigência e tolerância devendo sempre se afastar da transigência e intolerância, na perspectiva gramsciniana.

Precisamos, por exemplo, no debate e defesa da educação do campo no âmbito das lutas desenvolvidas pela classe trabalhadora, ser intransigentes quanto à imprescindível reflexão/mediação entre educação e as contradições da questão agrária e desta, por sua vez,

com o modo de produção capitalista. Todavia, também precisamos ser tolerantes neste debate com os vários entendimentos presentes na própria ~~e~~squerda" e no amplo campo de pensadores marxistas. Assim, temos que ser intransigentes com a crítica e o projeto de emancipação humana sem, contudo, sermos intolerantes com os vários argumentos e compreensões destas dinâmicas no interior das reflexões da própria classe trabalhadora.

No que concerne à criação desta experiência específica do curso analisado, o coordenador desta experiência, afirmou em entrevista que tiveram amplo apoio da Reitoria daquela universidade. Aponta, inclusive, com relação à Pedagogia da Alternância:

> *"Funciona bem em alguns momentos, mas o fato de exigir a presença por mais de 50 dias de todos os estudantes em um único ambiente acaba trazendo alguns desgastes."*

Já com relação a avanços e desafios do referido curso, o coordenador afirma:

> *"Formar pessoas comprometidas com a transformação social, sobretudo comprometidas com a classe trabalhadora."*

Interessante notar esse perfil de egresso apontado em relação com o vínculo entre educação do campo e educação popular, pois o coordenador considera:

> *"Entendo que quando se fala em educação popular deve-se falar da educação do povo. Nunca de uma educação diferenciada, pois sou contra uma educação pobre para os pobres e rica para os ricos."*

Com relação aos ex-educandos/as entrevistados, as considerações foram:

Como avalia a contribuição do PRONERA?	**E1 -** Avalio como contribuição, o fato de ampliar os níveis de escolarização dos sujeitos da reforma agrária, de fato o Pronera contribui para a democratização e ampliação do conhecimento no campo. **E2 -** Acredito que o PRONERA, vem contribuir e muito para a complementação da escolarização dos povos que vivem no campo, contribuindo muitas vezes para ascensão da qualidade de vida. **E3** – Boa.
O que você entende por educação do campo?	**E1 -** A educação do Campo é o resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais para uma melhor educação dos povos do campo, traz em seu bojo uma concepção política pedagógica para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições existência social, na relação com a terra e o meio ambiente. **E2** - A educação do campo é aquela oferecida para as pessoas que vivem no campo considerando as suas especificidades para alcançar a sua aprendizagem significativa. **E3** - Uma educação que valorize os sujeitos do campo.
Quais os avanços e desafios para futuras experiências com o referido curso (PEDAGOGIA DA TERRA – UFSCAR)?	**E1 -** Como avanço percebo a continuidade do curso em São Paulo, também o curso será dado durante período de aulas da Universidade e com professores titulares da mesma. Como desafio penso que a demora nos repasses das verbas comprometem o tempo do curso. A divulgação também será um desafio, não acredito que as empresas de ATER façam um bom trabalho de divulgação. **E2** - Aprimorar as relações entre os movimentos sociais envolvidos; Aperfeiçoar as práticas educativas vivenciadas em escolas do campo, bem como nas escolas urbanas. **E3** - Melhorias no acompanhamento dos educandos dentro e fora da universidade.
Como você avalia a questão da Pedagogia da Alternância enquanto metodologia utilizada no curso de Pedagogia da Terra?	**E1 -** É importante para os educandos analisar e refletir sobre suas realidades. Acredito que a experiência do cotidiano dos alunos complementa a aprendizagem e contribui na formação dos alunos. A extensão da sala de aula permite que as comunidades tornem-se laboratórios o que amplia o conhecimento e também possibilita caminhos para intervenções a partir do desenvolvimento de ações

	educativas voltadas para a melhoria da qualidade de vida das populações. **E2** - Acredito que a pedagogia da alternância, contribui muito para a formação, por considerar a ligação da teoria com a prática e proporcionar o intercâmbio entre o estudo e participação nas atividades que necessitam ser feitas no lote. **E3** - Pertinente ao contexto daqueles que residem no campo e tem a necessidade de auxiliar suas famílias no trato diário dos lotes.
Como você compreende a relação universidade e movimentos sociais?	**E1 -** A universidade é ainda é burguesa, e por isso é um lugar de disputa no qual os movimentos sociais estão buscando seu lugar ao sol. **E2** - Ao longo do tempo esta relação vem sendo menos distante, mas cabe considerar que ainda a passos lentos, dependendo da abertura que as universidades possuem em relação aos movimentos sociais. **E3** - Está evoluindo cada vez mais e melhorando mais ainda falta muito para ser algo realmente de parceria.
Qual a importância e como você acha que pode avançar as legislações na área da educação do campo?	**E1 -** Penso que as legislações já avançaram muito na área da educação do campo, não tenho conhecimento para me posicionar quanto ao que poderia avançar neste quesito no momento. **E2** - As legislações na área da educação do campo ainda são pouco existentes, porém as que existem são bem pertinentes e de grande importância para o apoio legal as escolas e as práticas educativas que são desenvolvidas no contexto da educação do campo. **E3** - A importância é infinita e só a pressão da sociedade fará com que este avanço aconteça e não só leis sejam criadas mas também efetivadas.

Com relação às respostas daqueles que foram educandos/as da referida experiência na UFSCAR, podemos perceber a discussão de educação do campo como defesa de uma garantia do acesso educacional à população camponesa, com desafios operacionais a serem enfrentados, porém, que se articulam à dinâmica de implantação e consolidação do curso.

Já os docentes que participaram desta empreitada afirmaram:

Houve algum impedimento e/ou conflito para a implementação e aprovação do curso?	**D1** - Eu não saberia responder porque trabalhei uma disciplina no curso e esta foi rápida, não tive qualquer outro contato após.
Como você avalia a questão da Pedagogia da Alternância enquanto metodologia utilizada no curso de Pedagogia da Terra?	**D1** - Eu penso que é uma metodologia como qualquer outra que pode ou não dar certo dependendo da concepção do educador que trabalha a disciplina. Importante lembrar que esta metodologia está ligada a uma visão de sociedade, sujeito e educação. Neste sentindo é importante que o educador tenha esta opção teórica metodológica porque caso contrário a metodologia se torna técnica de ensino.
Como avalia a contribuição do PRONERA?	**D1** - .
O que você entende por educação do campo?	**D1** - Uma educação que em sua epistemologia é diferente e que sendo diferente precisa ser proposta diferente. Está intimamente ligada aos sujeitos do campo e a eles precisa estar conectada, melhor, com eles. Ou seja, a Educação do Campo, construída num espaço de lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, durante todo um período que compreende os anos 80 é traduzida como uma ―concepção político pedagógica, voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência humana" (Paludo, 2010).
Quais os avanços e desafios para futuras experiências com o referido curso?	**D1** - O avanço seria dar continuidade a experiência. E sistematizá-la. Os desafios. Vou falar a partir da minha inserção como professora no mesmo. Acho que um dos maiores é entender este curso de ―oferta especial" como uma proposta regular na Universidade. Lembro de como os educandos ‗reclamavam' de ser tratados diferentes dentro da UFSCarl, tudo muito difícil. Outro desafio é um trabalho discutido e planejado com o conjunto de professores no intuito de planejar a execução do curso em uma mesma perspectiva, a educação popular. Um terceiro desafio pedagógico é a sistematização das disciplinas. Não foram todas as disciplinas (relatados pelos discentes) que trabalharam com a sistematização da disciplina e isto é muito importante para quem trabalha com educação popular. A memória das discussões e elaborações teóricas. Outro desafio que entendo importante ser superado as disciplinas devem seguir um viés de pesquisa-ação e as disciplinas de metodologia e pesquisa trabalhar a pesquisa como prática e Movimento de pesquisa, encontrei muita dificuldade em aula quando tentava articulações com a prática, penso que a proposta precisa caminhar em uma pedagogia da práxis.
Como você compreende o vínculo entre a educação popular e a educação do campo?	**D1** - Fundamental. A educação popular é a perspectiva que deve ser adotada na prática da educação do campo. Partindo da configuração histórica da Educação Popular, e sua condição de concepção pedagógica, identifica-se a relação intrínseca com a Educação do Campo, analiso. A Educação do Campo, como parte da luta dos Movimentos Sociais Populares do Campo, tem assumido a característica de ser um contraponto à concepção hegemônica de

	educação no sistema capitalista assim como é próprio da prática da EP. As duas ‗juntas' conquista avanços no espaço da educação formal e da política pública em Educação.

A educação popular e a Pedagogia da Alternância aparecem como elementos conceituais e práticos indispensáveis na defesa da educação do campo, tanto na leitura e opinião de docentes quanto de educandos/as. As dificuldades relacionam-se à operacionalização e manutenção do curso de modo a ser fiel a seus princípios filosóficos e político-teóricos.

O curso de "Pedagogia da Terra" desenvolvido na UFSCAR fora a única experiência de "Pedagogia da Terra" do PRONERA no estado de São Paulo. Isso norteou nossa escolha e, também, a partir de nosso envolvimento com a pesquisa realizada "A Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária no Estado de São Paulo". Quando nos matriculamos no curso de doutorado em 2013 esta experiência já havia terminado (fora desenvolvida, como já esclarecemos, de 2007 a 2011). Isso causou uma série de dificuldades em entrar em contato com os discentes e docentes que participaram do curso. Todavia, tanto nas falas dos discentes quanto dos docentes, podemos perceber que a concepção de educação do campo possibilita a justificativa de um curso como esse e que prezou pela valorização dos saberes populares territoriais camponeses junto aos saberes humano-genéricos.

Todas as entrevistas explicitam a mediação necessária entre educação popular, educação do campo, movimentos sociais, questão agrária e modo de produção capitalista. Isso permite compreender que estes elementos não se encontram de modo desarticulado e fragmentado, mas sim, correspondendo a uma série de movimentos que ajudam a nos aproximar da totalidade histórica, conflitiva e dinâmica que compõem a expressão ideal, no plano do pensamento, da materialidade concreta e real vivenciada pelos camponeses em seu processo educativo e ideopolítico. Ser fiel aos princípios ideopolíticos, filosóficos e pedagógicos da educação do campo significa, deste modo, uma consideração ampla e relacional dos elementos constituintes dessas questões, com o desafio de imprimir à esta relação cada vez mais um caráter de cunho revolucionário, portanto, anticapitalista. A teoria educacional não pode prescindir de uma análise de tal movimento; caso contrário, corre o risco de não ser mais uma educação efetivamente *do* campo.

CAPÍTULO 5 – O MOVIMENTO EDUCA, POIS A EDUCAÇÃO ESTÁ EM MOVIMENTO: REFLEXÕES A PARTIR DA DIALÉTICA DO TRABALHO

Figura 17: Camponeses. Foto: Sebastião Salgado.

"O caminho é o da luta que continua".
(Álvaro Cunhal)

Neste capítulo, como continuação do debate temos por meta discutir sobre o desafio histórico e político em articular as lutas camponesas com toda a classe trabalhadora e explicitar, desse modo, as contradições vivenciadas enquanto manifestações da contradição fundante entre capital e trabalho, sendo necessário compreender o movimento complexo da luta de classes. Por meio deste capítulo, iremos explicitar a discussão sobre a dialética do trabalho enquanto afirmação do ser humano e categoria fundante do ser social – sentido ontológico – e, também, a especificidade histórica e social do trabalho alienado desenvolvido no modo de produção capitalista.

Em decorrência desse posicionamento, apresentamos uma breve reflexão sobre o método materialista histórico dialético que embasa o porquê de reconstruirmos a história da educação popular, do campo e da questão agrária nos capítulos 01, 02 e 03, pois concordamos que: –A Educação, enquanto atualização sociocultural dos povos, não está desvinculada da

dinâmica social de construção e manutenção da existência humana" (MARTINS, 2004, p. 13). O materialismo histórico dialético está presente na prática educativa e de luta da educação do campo e, desse modo, precisamos conceituar o que entendemos desse método.

5.1 – Do trabalho enquanto afirmação à des-realização do trabalhador

"[...] É necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente."
István Mészáros

Neste item trazemos ao debate uma reflexão que explicite os elementos constituintes do trabalho alienado e estranhado pela ordem societária capitalista burguesa. A discussão da dialética do trabalho é indispensável para o debate na educação do campo, pois o trabalho é o fundamento ontológico da sociabilidade humana. Todas as outras mediações como nos explicam Lukács, por exemplo, resultam e se interagem com o trabalho.

Entretanto, é importante deixarmos claro que concordamos com Antunes (2005) e compreendemos como classe trabalhadora, não apenas os trabalhadores manuais diretos, porém todos aqueles trabalhadores coletivos que vendem sua força de trabalho como mercadoria, ou seja, a totalidade do trabalho social. Com isso, excluímos da análise deste conceito todos aqueles que são gestores do capital, as classes proprietárias e aqueles que vivem da especulação e de juros. É tendo essa concepção ampliada de trabalho que podemos rediscutir a dimensão de classe e de luta de classes, com intuito de compreender a expressão do trabalho e sua materialidade em territórios em disputa, como ~~–~~processo de construção cotidiana da resistência e da emancipação/revolução." (THOMAZ JR, 2011).

Antes de avançar é preciso alertar para o fato de que dentre as múltiplas abordagens a serem desenvolvidas, optamos por tratar da questão do trabalho. Este é um tema pertinente à reflexão contínua do debate da Educação do Campo em ao menos quatro aspectos: **1)** O trabalho desenvolvido pelo ser humano, apesar de todo avanço tecnológico oriundo e característico do período de globalização da economia capitalista se baseia em dimensões precarizantes para se realizar (des-realizando com isso os próprios trabalhadores); **2)** A Educação **do** Campo, em nossa compreensão, devendo ter como embasamento teórico e político o materialismo histórico e dialético, discute a educação em sua relação ontológica

com o trabalho, se contrapondo às tendências e iniciativas neoliberais, do agronegócio e do capitalismo, de modo geral, de subsumir a educação aos desmandos e demandas do mercado de trabalho**; 3)** Para que possamos efetivar um entendimento real da realidade em que há opressão e desigualdade e contribuir para sua transformação, conforme Marx já nos alertava em suas teses sobre Feuerbach, há a necessidade de compreender como os homens e mulheres produzem as condições materiais de sua reprodução social e esta discussão, por sua vez, passa pela análise do trabalho em uma perspectiva histórica e social[33] e **4)** Criar as bases para uma sociabilidade que se preocupe com o imperativo da vida e não do lucro, implica numa compreensão crítica da realidade que intente sua transformação, implicando, inclusive, num trabalho coletivo e formativo entre os trabalhadores camponeses com toda a classe trabalhadora de modo geral. Vale sempre lembrar que:

> [...] a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele. Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial adquirido pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos; unicamente pela aplicação sempre renovada dessas habilidades transmitidas a funções novas e cada vez mais complexas foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição que pôde dar vida, como por artes de magia, aos quadros de Rafael, às estátuas de Thorwaldsen e à música de Paganini. (ENGELS, 2013, p. 15)

Vemos, pois que Engels em seu clássico "Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem" sinaliza de modo claro a dialética presente na relação do ato de produzir, de desenvolver um trabalho intencional ela atividade humana sobre a natureza transformando-a e com isso, ao mesmo tempo, transformando a si próprio como também Marx compreendia esta dinâmica. A característica da intencionalidade sobre o trabalho, para além de seu aspecto imediato e instintivo é de fundamental importância, já que: "só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modifica-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho." (ENGELS, 2013, p. 25).

Marx também já constatara tal diferenciação, tendo sempre sido lembrado pelo emblemático exemplo de que:

---

[33] Inclusive, no tocante à discussão do trabalho é interessante notar que muitos camponeses e agricultores para resistirem à perversidade do capitalismo e permanecerem no campo desenvolvem em sua jornada um trabalho estranhado que pertence ao capital (nas várias usinas de cana-de-açúcar, nos eucaliptais etc.) e, com isso, conseguem as condições materiais de desenvolverem um trabalho em benefício próprio em seus lotes, como pode ser percebido na interessante análise de Fonseca e Thomaz Jr (2011).

> Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais. (MARX, 2013a, p. 32)

Observamos, assim, o aspecto intencional e criativo inerente ao trabalho de modo geral. Não podemos incorrer no risco de deduzirmos de antemão o trabalho como estruturado no capitalismo sempre fora dessa forma e sempre esteve relacionado à des-realização do ser humano. Aliás, entendemos que é justamente o contrário que ocorre: o homem se afirma por meio de seu trabalho, pois desenvolve suas capacidades e modifica os objetos, também se modificando. É o que defende a perspectiva dialética tal como Engels já nos alertava:

> Nada ocorre na natureza em forma isolada. Cada fenômeno afeta outro, e é por seu turno influenciado por este; e é em geral o esquecimento desse movimento e dessa interação universal o que impede a nossos naturalistas perceber com clareza as coisas mais simples. (p. [...] Resumindo: só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modifica-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho. (ENGELS, 2013, p. 23 e 25)

Importante observar nos trechos de Engels que o autor não desconsidera a perspectiva dialética. Ao contrário, ele admite as relações existentes entre as partes no movimento dinâmico, histórico e social de constituição da realidade. A primazia da análise pelo trabalho se justifica em função de sua articulação com demais dimensões da sociabilidade humana. Tendo sido o trabalho que historicamente permitiu o desenvolvimento do ser social é compreensível que se investigue seus fundamentos e articulações na contemporaneidade marcada pela batuta beligerante da ordem capitalista burguesa. O trabalho

em-si não se configura como um processo alienante e estranhado**,** pois é a relação social capitalista que o ressignifica e o subverte.

Tonet (2010) nos ensina que em Marx o trabalho – em seu significado amplo – indica o intercâmbio entre o homem e a natureza, em que esta é transformada a fim de se produzir bens materiais necessários ao atendimento das necessidades humanas. A natureza é modificada e o próprio homem também. Aí se inicia o processo, a dinâmica e o movimento histórico, humanamente histórico, em que o trabalho cria novas situações e novos desdobramentos, sendo por isso que a história nunca pode ser compreendida como uma repetição banal do que já se passou.

O trabalho se configura, deste modo, como a base de qualquer forma de sociabilidade. A superação de um modo de produção, implica sempre uma mudança na forma do trabalho. No caso da passagem e superação do capitalismo rumo ao comunismo a forma de trabalho que garantirá a materialidade da nova sociabilidade é, denominada por Marx, de trabalho associado, um trabalho livre, consciente, coletivo e universal. A classe trabalhadora, por ser a classe que produz a riqueza material no capitalismo será aquela que iniciará o processo de transformação social. Assim é tarefa dela e não do Estado ou outro grupo/instituição promover as alterações imprescindíveis. (TONET, 2010).

Somente a forma de trabalho associado, específica do socialismo, é que pode fornecer a base material para que se supere a fragmentação e separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e a teoria e a prática, possibilitando, deste modo, a ~~–e~~ntificação omnilateral do ser humano" como Tonet (2010) argumenta. Essa tarefa do ponto de vista da práxis educativa em seu desafio permanente na educação do campo, reafirma o caráter desta em seu aspecto revolucionário e não idealista/reformista. Reafirma o compromisso dos camponeses com a classe trabalhadora de modo geral na superação do capitalismo.

Paulo Netto e Braz (2006) consideram que o trabalho é sempre uma atividade eminentemente coletiva. O sujeito nunca deve ser considerado isolado do conjunto de outros sujeitos. É necessário que ocorra uma ~~–e~~oletivização de conhecimentos" uma realização das atividades, com a linguagem articulada. É o caráter coletivo do trabalho que se chamará de social. Sempre sendo preciso lembrar que:

> A sociedade não pode existir sem a natureza – afinal, é a natureza, transformada pelo trabalho, que propicia as condições da manutenção da vida dos membros da sociedade. Toda e qualquer sociedade humana tem sua existência hipotecada à existência da natureza – o que varia historicamente é

> a modalidade da relação da sociedade com a natureza: variam, ao longo da história, os tipos de transformação que, através do trabalho, a sociedade opera nos elementos naturais para desses se servir, bem como os meios empregados nessa transformação. Vale dizer: modificam-se, ao longo da história da humanidade, as formas de produção material da vida social e, por conseguinte, as condições materiais de existência nas quais vivem os homens. Mas é invariável o fato de que a reprodução da sociedade depende da existência da natureza (a natureza, porém, pode existir e subsistir sem a sociedade). (PAULO NETTO e BRAZ, 2006, p. 35)

Assim, a partir dessa dependência com a natureza, não se anula a esfera social desenvolvida no processo histórico da sociabilidade humana. A sociedade, nesse sentido, não é apenas um agregado de homens e mulheres, um simples somatório. Não há sociedade sem os membros que a constituem, contudo, também é necessário analisar tais membros pela sociedade que conformam. As sociedades são modos de existir, de se manifestar do ser social (PAULO NETTO e BRAZ 2006). O trabalho pode ser entendido como sendo uma objetivação primária do ser social, propiciando o surgimento de mediações cada vez mais complexas, novas necessidades e possibilidades de novas objetivações.

> É assim, ao cabo de um longuíssimo decurso histórico, que aqueles traços, metamorfoseados pelo enriquecimento e pela intensificação que lhes proporcionam as novas objetivações, configuram a estrutura do ser social. Desenvolvido e articulado como o conhecemos hoje, o ser social constitui-se como um ser que, dentre outros tipos de ser, se particulariza porque é capaz de:
>
> 1. Realizar atividades teleologicamente orientadas;
> 2. Objetivar-se material e idealmente;
> 3. Comunicar-se e expressar-se pela linguagem articulada;
> 4. Tratar suas atividades e a si mesmo de modo reflexivo, consciente e autoconsciente;
> 5. Escolher entre alternativas concretas;
> 6. Universalizar-se; e
> 7. Socializar-se. (PAULO NETTO e BRAZ, 2006, p. 41)

Os autores demonstram, dessa maneira, as possibilidades oriundas da sociabilidade objetivada a partir do trabalho. O ser social é precisamente assim um ser síntese de determinações estruturais. Apenas ele, como nos lembram os autores, é capaz de agir teleologicamente, propor finalidades e antecipar metas, ou seja, a capacidade de projetar. Para

se reproduzir como tal e se ampliar, enriquecer-se o ser social dispõe do uso da capacidade de socialização, fazendo com que ele se aproprie e se desenvolva por parte dos membros da sociedade, com os processos de interação social, em especial, os processos educativos formais e informais. Contudo é sempre importante lembrar que o trabalho é constitutivo do ser social, mas o ser social não se resume ou termina no trabalho. No ser social desenvolvido, podemos perceber a presença de objetivações que se autonomizaram às exigências imediatas do trabalho como a arte, a ciência e a filosofia (PAULO NETTO e BRAZ, 2006).

O fenômeno da alienação, por sua vez, encontra respaldo em sociedades em que há a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção fundamentais. Sociedades em que o produto, o resultado da atividade produtiva do trabalho não aparece como pertencente ao trabalhador, sendo este expropriado, uma expropriação do homem pelo homem. Os fundamentos da alienação se encontram na organização econômica e social da sociedade, penetrando no conjunto das relações sociais. A alienação - além de interferir na relação trabalhador/produtos do trabalho e seus instrumentos – também se manifesta nas expressões materiais e ideais de toda sociedade, seus membros movem numa ~~–e~~ultura alienada" em que: ~~–as~~ objetivações humanas, alienadas, deixam de promover a humanização do homem e passam a estimular regressões do ser social." (PAULO NETTO e BRAZ, 2006, p. 45)

Essa reflexão é importante no âmbito do debate do trabalho, pois até hoje o desenvolvimento social não pôde se expressar plenamente enquanto um desenvolvimento de humanização de todos os homens. O preço do desenvolvimento do ser social tem custado o preço de uma humanização desigual. Apenas em uma sociedade em que seja superada a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção poderemos pensar efetivamente num desenvolvimento do ser social concretamente acessível a todos os homens, como nos explicam Paulo Netto e Braz (2006).

É preciso atentar, pois que:

> Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. (MARX, 2013a, p. 31-32)

A maior parte dos críticos ao marxismo atribui a este o fato de resumir tudo ao complexo econômico e ao trabalho. Fruto de leituras rápidas e superficiais, estas críticas

devem ser refletidas à luz dos próprios ensinamentos marxianos, encarados não como dogmas e verdades absolutas, mas na constituição de seu método de análise da realidade histórica e social. Gyorgy Lukács na esteira de Marx desenvolve em sua monumental obra uma análise a partir da ontologia do ser social, tendo contribuído substancialmente para a análise do trabalho. Para o pensador húngaro o trabalho é uma categoria fundante do ser social, o trabalho irá permitir uma nova etapa, fornece o ―salto" qualitativo da esfera do ser natural para o ser social. Lessa (1992) comentando sobre a perspectiva lukacsiana afirma: ―A determinação do ser – precisamente – assim da reprodução biológica é dada por seu momento predominante, isto é, pelas categorias biológicas; a mesma determinação, no mundo dos homens, é dada pela categoria do trabalho." (LESSA, 1992, p. 42).

O autor continua em sua explicação abordando o fato de que em Lukács o trabalho é, ao mesmo tempo, a forma originária da práxis humano e social e o fundamento ontológico do mundo dos homens. A origem do trabalho é o processo estruturante do complexo que irá explicitar a essência humana, do devenir humano, sendo por isso que a ―gênese do trabalho é a gênese do ser social". A essência humana é encarada como processo que conduz à elevação da humanidade, cada vez mais, a níveis superiores de sociabilidade, sendo este o ―devenir homem dos homens".

Para essa compreensão é importante se atentar para o fato de que o ser social pressupõe o ser da natureza inorgânica e da natureza orgânica, como Lukács (2012a) demonstra. Ainda de acordo com o autor, não devemos desconsiderar o ser social como se ele fosse independente e isolado da natureza. Ao mesmo tempo, a ontologia marxiana exclui a transposição mecânica e simplista das leis naturais para a sociedade como um ―darwinismo social". As formas de objetividade do ser social se desenvolvem quando a práxis social se origina e se explicita tendo por base o ser natural, transformando-se, continuamente, em social. Tal dinâmica é dialética e tem por início um salto ontológico, propiciado com o ―pôr teleológico no trabalho", sendo que a existência do salto ontológico não é anulada pela duração longa desse processo envolvendo inúmeras transições.

O trabalho, de acordo com Lessa (2012) só pode existir no interior do ser social, sendo parte de uma totalidade e consubstancia as determinações ontológicas (e não mecanicistas) do salto da humanidade. Tonet (2011) também contribui nessa discussão ao explanar sobre a categoria da totalidade, isto é, a consideração da realidade social como um complexo articulado dinamicamente entre partes que se comunicam e interagem, tendo o trabalho enquanto matriz fundante. Assim, a perspectiva materialista histórica e dialética entende a impossibilidade de conhecer efetivamente uma parte sem se preocupar com as

relações que esta possui com a totalidade, justificando, deste modo, a necessidade de uma teoria geral do ser social como aporte para compreensão e conhecimento de qualquer parte da totalidade.

Esta categoria da totalidade é fundamental em ser levada em consideração na análise do trabalho e, de modo geral, no ser social. Sendo assim, um dos teóricos do marxismo que de dedicou a compreender a ontologia do ser social levando em conta múltiplas determinações com a totalidade, é Gyrorgy Lukács. Lessa (1992 e 2012) nos explica que o trabalho em Lukács é uma articulação entre teleologia e causalidade, incluindo a prévia-ideação e a objetivação.

> Este momento de transformação do real com base em uma ideação, em si singular e abstrata, é denominado por Lukács objetivação. O nódulo fundamental da objetivação, sempre segundo Lukács, é o fato de que, nela, o previamente-idealizado ganha uma existência objetiva, concreta, própria – que, em escala variável caso a caso, independe dos desejos e das prévias-ideações do seu criador. O ideal ganha existência material, o abstrato traspassa o concreto, o momento ideal em objetividade. (LESSA, 1992, p. 44)

Portanto, na objetivação ganha materialidade o que anteriormente fora idealizado. Já a prévia-ideação seria um ~~"m~~omento predominante" do movimento, do processo da objetivação. É a prévia-determinação que irá ditar o como efetivar-se e porquê. A teleologia, dessa maneira, articula os momentos de prévia-ideação e de objetivação. A causalidade implica no movimento próprio da natureza e no movimento criado teleologicamente pelos atos humanos, pois:

> [...] ao incorporar determinações oriundas de um pôr teleológico, a *causalidade dada* pela natureza e a *causalidade posta* pelos atos humanos são formas particulares da causalidade, concebida como princípio de automovimento que basta a si próprio. Entre a prévia ideação e o objeto dela resultante se interpõe a objetivação, ou seja, o complexo de mediações que, em cada caso, possibilita a consubstanciação de um novo ente através da transformação teleologicamente orientada do real. (LESSA, 1996, p.05)

O próprio Lukács (2012b) entende o trabalho em sua dupla transformação, isto é, ao mesmo tempo o ser humano que desempenha um trabalho se transforma com seu próprio trabalho. Ele atua perante a natureza modificando-a e, concomitantemente modifica a sua própria natureza. Os objetos e forças da natureza se transformam em meios e objetos de trabalho, porém continuam a ser em si o que eram na natureza. Apenas: ~~a~~através do conhecimento correto, através do trabalho, é que podem ser postos em movimento, poder ser convertidos em coisas úteis. Essa conversão em coisas úteis, porém, é um processo

teleológico.” (LUKÁCS, 2012a, p. 199). O trabalho, como nos explica Lessa (2012) é a categoria fundante do mundo dos homens, pois é nele que se realiza o salto ontológico para além das determinações absolutamente biológicas, não havendo como existir a sociabilidade sem o trabalho.

Lukács (2012 b) compreende que no trabalho estão contidas ―in nuce” todas as determinações que guardam a essência do novo ser. É importante entender que esse percurso metodológico se estrutura em abstrações a partir da análise do movimento real e concreto da sociabilidade, em sentido ontológico, do ser. O trabalho, dessa maneira, é considerado como ―fenômeno originário”.

A teleologia, nesse sentido, é necessariamente posta pela consciência, contudo, isto não a reduz apenas à subjetividade. Sem a subjetividade não há teleologia, porém ela existe no interior do ser social e, portanto, possui relação com a materialidade. O ato do pôr teleológico irá desencadear assim uma ―nova objetividade”. (LESSA, 2012) e assim:

> [...] a causalidade posta através da realização material de um pôr teleológico não altera a essência da causalidade enquanto tal. Esta permanece ―princípio de automovimento que repousa sobre si mesmo” – independentemente do fato de sua gênese ser ou não um ato teleológico. Desse modo, segundo Lukács, se desdobra uma insuperável heterogeneidade de ser entre causalidade e teleologia; ou, em outras palavras, é recusada toda e qualquer identidade entre sujeito e objeto. (LESSA, 2012, p. 64)

O pôr teleológico não anula a causalidade da natureza, mas interfere numa causalidade posta, social. É assim que a objetivação se configura no momento do trabalho através do qual a teleologia se transforma em causalidade posta. É na objetivação que a idealidade e a teleologia se articulam com a materialidade do real sem que teleologia e causalidade percam suas essências próprias e sem que deixem de ser ontologicamente distintas (LESSA, 2012).

Lukács (2012 b) afirma que a causalidade é o ―princípio de automovimento que repousa sobre si próprio”. Assim, a causalidade mantém esse princípio mesmo com um ato de consciência, como a teleologia. Deste modo, compreender a história e a natureza teleologicamente ―implica não somente que ambas possuem um caráter de finalidade, que estão voltadas para um fim, mas também que sua existência, seu movimento, no conjunto e nos detalhes devem ter um autor consciente” (LUKÁCS, 2012, p. 38). O trabalho, neste

aspecto, como um ato dirigido, com o pôr teleológico, permite que a consciência humana possa ultrapassar a adaptação ao ambiente e desempenha transformações na natureza impossíveis aos animais.

Ainda de acordo com Lukács (2012 b), neste processo, independentemente da consciência que o executor do trabalho possua, ele irá se produzir enquanto membro do gênero humano e também irá produzir o próprio gênero humano. É por essa razão que a conquista sobre si mesmo, sobre a essência, inicialmente orgânica exclusivamente, pode ser considerada uma questão de liberdade, pode ser considerada como um ~~"f~~undamento de liberdade para a vida do homem".

Para Lukács, o ser social é no essencial uma causalidade posta. É no trabalho que possuem uma coexistência concreta entre teleologia e causalidade, sendo ontologicamente distintas. A teleologia não existe em si mesma, diferentemente da causalidade, ela existe somente no interior de nexos causais determinados. Podemos entender que: ~~"~~A teleologia, portanto, é cronologicamente posterior à causalidade, tem sua existência limitada ao interior de um único complexo social (o trabalho) e, por isso, só pode operar em indissociável conexão com o desenvolvimento causal, não teleológico, do mundo dos homens." (LESSA, 2012, p. 65).

Com isso a especificidade do mundo dos homens frente a natureza é dada, em última instância, pela capacidade de produzir formas de consciência cada vez mais elevadas de seu em-si. A nova objetividade, a prévia-ideação, irá desempenhar um papel transformador na causalidade, sem, entretanto, conformar uma realidade homogênea à causalidade transformada e: ~~"~~Nesse sentido, a prévia-ideação se eleva a ~~"p~~rincípio neoformativo" da realidade material sem deixar de ser locus da subjetividade" (LESSA, 2012, p. 109).

Contudo, é relevante diferenciar o trabalho abstrato do trabalho, pois o primeiro corresponde à atividade social assalariada, controlada pelo capital. O trabalho abstrato implica à subordinação dos homens ao mercado, transformando todos em ~~"c~~oisas" (reificação). Já o trabalho, é a atividade em que o homem transforma a natureza e constrói, ao mesmo tempo a sua própria individualidade e a totalidade social de que participa (LESSA, 2012). O autor continua sua análise nos explicando que o trabalho só pode existir no interior do ser social, portanto é exclusivo ao mundo dos homens, sendo parte de uma totalidade social.

O trabalho, compreendido em sua amplitude como temos demonstrado, ajuda a revelar, sempre do ponto de vista ontológico, um duplo aspecto. A práxis subsequente é possível graças a um pôr teleológico de um sujeito, entretanto, esse pôr teleológico prescinde de um conhecimento em si e um ~~–p~~ôr dos processos naturais causais" (LUKÁCS, 2012 b). Também há uma relação recíproca nessa dinâmica entre o homem e a natureza fazendo com que se originem outras categorias.

Nos explica o filósofo húngaro que o trabalhador, obviamente, deseja o sucesso de sua atividade. Contudo, isso só será possível quando no pôr do fim quanto na escolha dos meios, há uma captura, uma apreensão do objetivo ser-em-si de tudo que se conecta e se relaciona com o trabalho, de modo a se comportar de modo adequado com os fins e os meios. Neste processo não há uma exaltação apenas de um espelhamento objetivo, mas também no intuito de eliminar tudo que seja emocional e/ou instintivo e que poderia atrapalhar na compreensão da realidade objetiva. Apenas um espelhamento correto da realidade, de seu ser-em-si, pode conseguir orientar a transformação de causalidades naturais em causalidades posta, ~~–a~~ serviço do pôr teleológico" e ~~–D~~esse modo, as alternativas concretas do trabalho implicam, em última instância, tanto a determinação do fim como a execução, uma escolha entre certo e errado" (LUKÁCS, 2012b, p.59).

Essa estrutura e processo do trabalho faz com que os horizontes possam ser ampliados. Lukács (2012 b) cita como exemplo o mar que era, no início, um limite para ação humana e se tornou em um meio de contato cada vez mais intensos e acentuados. Isso também retroage sobre o sujeito que trabalha, que com o pôr do fim, consegue transformar cadeias causais espelhadas em cadeias causais postas por meio do processo de trabalho. Implica, pois em uma série de pôres diversos entre si e que foram estabelecidos, desempenhados pelo sujeito. Entretanto, como característica comum de todos estes pores está o fato de que, por meio do distanciamento, tudo aquilo que pode ser apreendido de forma instintiva, possa ser substituído ou dominado em parte por atos de consciência. Com efeito, podemos, deste modo, compreender que: ~~–C~~om a sua autorrealização, que também implica, obviamente, nele mesmo um afastamento das barreiras naturais, embora jamais um completo desaparecimento delas, ele ingressa num novo ser, autofundado: o ser social" (LUKÁCS, 2012 b, p. 62).

Entretanto, é fundamental esclarecer que o domínio do ser social sobre a esfera da natureza não anula a relação dialética entre ambos. O ser social necessita da natureza orgânica

e da natureza inorgânica, pois a objetividade do ser social se desenvolve com o desenvolvimento da práxis social a partir do ser natural e, cada vez mais, social. Esse processo possui um salto, um pôr teleológico[34] no trabalho, sendo que o processo histórico do ser social em si implica uma transformação num ser para si, e, dessa maneira, ~~a~~ superação tendencial das formas e dos conteúdos de ser meramente naturais em formas e conteúdos sociais cada vez mais puros, mais próprios." (LUKÁCS, 2012a, p. 200). É por isso que somente com o trabalho, com seus fins e meios, enquanto ato dirigido, com o pôr teleológico, é que a consciência humana pode superar a adaptação ao ambiente, permitindo modificações na natureza que seriam impossíveis de serem operadas pelos animais (LUKÁCS, 2012b).

> Vale dizer, no trabalho o homem se vê confrontado com o ser-em-si daquele pedaço de natureza que está ligado diretamente ao fim do trabalho. Quando tais conhecimentos são elevados a um grau mais alto de generalização, o que já acontece nos começos da ciência em direção à sua autonomia, não é possível que isso aconteça sem que sejam admitidas, no espelhamento da natureza, categorias ontologicamente intencionadas, vinculadas à socialidade do homem. Contudo, isso não é entendido num sentido vulgarmente direto. Em primeiro lugar, qualquer pôr teleológico é, em última análise, socialmente determinado, e a posição do trabalho é determinada de modo muito claro pela necessidade, de cuja influência causadora nenhuma ciência pode livrar-se completamente. Isso, contudo, não constitui uma diferença decisiva. Porém, em segundo lugar, a ciência põe no centro do próprio espelhamento desantropomorfizador da realidade a generalização das conexões. Vimos que isso já não faz parte, diretamente, da essência ontológica do trabalho, antes de tudo não faz parte da sua gênese; o que importa, no trabalho, é simplesmente apreender corretamente um fenômeno natural concreto quando a sua constituição se encontra em uma vinculação necessária com o fim do trabalho teleologicamente posto. Quanto às conexões mais mediadas, o trabalhador pode até ter as representações mais errôneas; o que importa é que haja um espelhamento correto dos nexos mais imediatos, ou seja, que aquelas representações não atrapalhem o sucesso do processo do trabalho (relação entre trabalho primitivo e magia). (LUKÁCS, 2012b, p. 69)

O trabalho implica, pois uma série de mediações e interações com a causalidade natural e a causalidade posta, fruto da objetivação. Sendo desse modo, o trabalho possui a capacidade de despertar novas capacidades e necessidades no homem, superando e ultrapassando seu objetivo imediato e consciente, sempre dentro das possibilidades objetivadas de cada formação. Entretanto, é necessário se atentar de que ainda estamos

[34] Pode ser entendido como a ação intencional constitutiva do processo de trabalho que irá introduzir uma causalidade posta. A causalidade da natureza permanece, contudo, a causalidade posta pelo trabalho e a práxis social do "mundo dos homens" como descreve Lessa, nos permite compreender a relevância do pôr teleológico nessa dinâmica.

tratando do trabalho enquanto criador de valores de uso, ou seja, em seu sentido amplo, em que, como Lukács (2012 b), nos ensina "seus seus atos estão orientados para a transformação de objetos naturais em valores de uso". Engels (2013) possui uma passagem interessante a esse respeito:

> Nenhum animal em estado selvagem sente-se prejudicado por sua incapacidade de falar ou de compreender a linguagem humana. Mas a situação muda por completo quando o animal foi domesticado pelo homem. O contato com o homem desenvolveu no cão e no cavalo um ouvido tão sensível à linguagem articulada que esses animais podem, dentro dos limites de suas representações, chegar a compreender qualquer idioma. Além disso, podem adquirir sentimentos antes desconhecidos por eles, como o apego ao homem, o sentimento de gratidão etc. Quem conheça bem esses animais dificilmente poderá escapar à convicção de que, em muitos casos, essa incapacidade de falar é experimentada agora por eles como um defeito. (ENGELS, 2013, p. 17)

O contato com a sociabilidade crescente desenvolvida e mobilizada pelo ato teleológico despertado a partir e pelo trabalho conduz à constituição das novas capacidades e necessidades e isso ocorre, como explica Lukács (2012), à medida que o homem supera as satisfações do modo imediato e passa a experimentar, então, relevantes mudanças.

> As mediações na satisfação de necessidades podem, portanto, levar a uma disseminação aparentemente ilimitada no metabolismo da sociedade com a natureza. Em contraposição, o caminho biológico no caso dos animais permanece unilateralmente vinculado às suas funções originais; mesmo quando surge certa elaboração, como no caso da "fabricação" de mel pelas abelhas, esta permanece, tanto no processo como no resultado, tanto subjetiva como objetivamente, um procedimento biológico não ampliável. Em segundo lugar, cada novo meio de satisfação das necessidades retorna sobre a própria necessidade, modificando-a; com a mudança que nela surge, a necessidade original pode, rápida ou lentamente, dependendo do ritmo do desenvolvimento da respectiva produção social, até mesmo desaparecer completamente ou ser modificada a ponto de não ser mais possível reconhecê-la. Em terceiro lugar, nesse contexto sociodinâmico, a possibilidade real de satisfação de necessidades adquire um caráter econômico-social cada vez mais nítido. Quando a satisfação das necessidades gradativamente se desenvolve para o consumo, quando a troca de mercadorias socializa a satisfação das necessidades, só uma necessidade "capaz de pagar" pode conseguir satisfação. É claro que a necessidade biológica natural persiste no organismo humano, mas ela só pode ser de fato satisfeita por determinações puramente socioeconômicas. (LUKÁCS, 2012b, p. 292)

As necessidades colocadas em pauta pelos pôres teleológicos singulares e universais desencadeia modificações nas causalidades sociais, abrindo, com isso as possibilidades de

desenvolvimento. Porém com a processualidade social colocada em movimento no capitalismo, o trabalhador cede seu trabalho ao capitalista, sendo o produto também propriedade deste e não do produtor direto. Ao comprar a força de trabalho, o capitalista a incorpora ao próprio trabalho, ambos lhe pertencendo como Marx (2013b) nos explica. O trabalho estranhado encontra respaldo na taxa de mais-valia que:

> [...] se todas as outras circunstâncias permanecerem invariáveis, dependerá da proporção entre a parte da jornada de trabalho necessária para reproduzir o valor da força de trabalho e o excedente de tempo, ou sobretrabalho, realizado para o capitalista. Dependerá, por isso, da proporção em que a jornada de trabalho é prolongada além do tempo durante o qual o operário, com o seu trabalho, reproduz apenas o valor de sua força de trabalho, ou repõe o seu salário. (MARX, 2013c, p. 75)

As contradições inerentes ao capitalismo instauram a luta entre capital e trabalho, sendo em razão disto que o trabalhador se torna mais pobre à medida que produz maiores riquezas, na medida em que sua produção aumenta. Ele irá se tornar, cada vez mais, uma mercadoria na medida em que mais mercadorias produz. O trabalho, como descrito por Marx (2013d), no capitalismo, não irá produzir apenas mercadorias, mas também o próprio trabalhador enquanto mercadoria e isto na relação de sua produção de mercadorias de modo geral.

O fenômeno do estranhamento se torna mais claro, pois o trabalhador se estranha em seu produto e como pertencente à espécie humana. Marx (2013d) aponta um alerta importante com relação ao estranhamento: ele não se dá apenas no resultado do processo de trabalho, mas no ato da produção, no interior da própria atividade produtiva e, dessa forma: ~~"n~~o estranhamento do objeto do trabalho resume-se somente o estranhamento, a exteriorização na atividade do trabalho mesmo." (MARX, 2013d, p. 145). O estranhamento estranha o homem da natureza e de si mesmo em sua própria atividade vital, fazendo, ainda, um estranhamento do homem pelo próprio homem, como se ele estivesse de frente a outro indivíduo, assim como com seu produto e seu processo de trabalho, ainda no raciocínio de Marx (2013d). Lukács (2012 b) nos chama a atenção para o fato de que o estranhamento deve ser encarado como um fenômeno histórico-social de impedimento e de barreiras ao desenvolvimento pleno do ser.

Lukács entende alienação em um sentido diferente da corrente tradicional do marxismo. Assim, o sentido que estamos trabalhando enquanto não realização humana do trabalhador no capitalismo, aparece no pensamento do filósofo húngaro, próximo ao seu

entendimento do fenômeno de estranhamento. Com a ajuda de Lessa (1992), podemos conceber o estranhamento como um papel negativo da ação de retorno do ente objetivado sobre a subjetividade, impedindo o desenvolvimento do gênero humano. Também Ricardo Antunes faz essa importante distinção entre alienação e estranhamento: "Enquanto a alienação é um aspecto ineliminável de toda objetivação, o estranhamento refere-se à existência de barreiras sociais que se opõem ao desenvolvimento da personalidade humana" (ANTUNES, 1988, p. 181).

Daí também a necessária distinção entre trabalho concreto e trabalho abstrato. O caráter útil do trabalho, em que há o intercâmbio metabólico entre os homens e a natureza é uma condição ímpar na produção de bens úteis. Estamos diante do aspecto útil, concreto e qualitativo do trabalho, portanto, trabalho concreto. Retirando esses elementos de lado, teremos o gasto de energia humana, de força produtiva – seja ela física ou intelectual. Teremos a dimensão abstrata do trabalho, em que a produção volta-se ao universo das mercadorias e de valorização do capital, portanto, temos o trabalho humano abstrato (ANTUNES, 2005).

Assim, a sociedade capitalista, vivenciamos a resrealização do ser social. Com a realização do trabalho tem-se a desefetivação do trabalhador. Esse processo de estranhamento e alienação abrange todo processo de produção. Os homens, dessa forma, fragmentados em sua ação, não desempenham ativamente a mediação homem e natureza, mas desempenham ações "reificando e coisificando" as relações dos homens, ainda de acordo com Antunes (2005). Estamos agora no processo de relação não de homens, mas de mercadorias – e a força produtiva comporta-se como uma mercadoria especial no capitalismo – entre coisas, por isso reificação. Da dominância da dimensão abstrata do trabalho sobre a dimensão concreta, Marx denominou o processo fetichizado da mercadoria que encobre as relações sociais – como a mais-valia – dos produtos e dos bens produzidos pela atividade alienada e estranhada.

Como nos lembram Saviani e Duarte (2012), por sua vez, em Marx a superação positiva da propriedade privada e da sociedade capitalista, não implica em abolir o trabalho, nem a riqueza espiritual e material criada, mas sim a superação do trabalho alienado pela autoatividade. Essa tarefa, por sua vez, envolve a relação do sujeito com o resultado da atividade humana, com a sua própria atividade, consigo mesmo enquanto um ser genérico e a dos sujeitos com outros de sua própria espécie. Superar o trabalho alienado rumo à atividade autorrealizadora é a única maneira do indivíduo se realizar enquanto ser genérico. Assim sendo: "A superação do trabalho alienado não se dá pela negação do trabalho ou pela busca de uma suposta essência reprimida no interior do indivíduo, mas sim pela transformação da

atividade em relação consciente com o mundo resultante da objetivação histórica e social do gênero humano." (SAVIANI e DUARTE, 2012, p. 27).

Os autores continuam em sua análise explicando que a mudança radical do trabalho é condição indispensável numa sociedade comunista. O trabalho precisa deixar de se submeter ao capital. A atividade de formação humana que é o trabalho não deve ser alienada estranhando o processo do sujeito em se formar e a essência de sua individualidade. Oliveira (1996), por sua vez, nos explica a respeito da contraditoriedade do processo de alienação. Por um lado tem sido algo positivo no desenvolvimento criativo do homem enquanto ser genérico, ou seja, histórico-social. Contudo:

> Hoje em dia a humanidade (o ser genérico) tem se tornado, através do mercado mundial, mais universal e livre, em relação aos limites das barreiras naturais impostas pela herança genética que, enquanto tais, obedecem a leis biológicas; mas ao mesmo tempo, aquele processo contraditório, através desse mecanismo do mercado mundial, produz resultados altamente produtivos, na medida em que se realiza à custa da maioria dos indivíduos. Quer dizer, o desenvolvimento cada vez mais ilimitado das capacidades humanas, da essência humana, seja objetiva ou subjetiva, está aí – é real – mas a maioria dos indivíduos não pode concretizá-la na sua existência, o que também é real. (OLIVEIRA, 1996, p. 18-19)

A universalidade alcançada por meio do trabalho estranhado no período de globalização em que vive a humanidade contraditoriamente, dessa forma, se objetiva enquanto desrealização da atividade vital dos indivíduos. Neste ponto reside também a importância em se atentar para a questão metodológica, observando a separação feita por Marx entre o ser social que possui existência independente do fato em ser mais ou menos conhecido e o método de apreensão ideal que se mostre mais adequado possível, de acordo com Lukács (2012a). Com isso, toda objetividade em seu ser-precisamente-assim possui extrema relevância do ponto de vista ontológico. Este é o posicionamento de Marx desde os Manuscritos de 1844, em que considera as interações entre objetividades enquanto formas basilares da relação ontológica entre entes.

Como a objetividade é uma propriedade ontológica básica de todo ente é precisamente nela que se encontra o fato de que o ente originário é uma totalidade dinâmica, em movimento, ou, como nos explica ainda a análise de Lukács (2012a), ~~–u~~ma unidade de complexidade e processualidade".

> Por investigar o ser social, a posição ontológica central da categoria da totalidade se apresente para Marx de modo muito mais imediato do que no estudo filosófico da natureza. A totalidade na natureza pode ser apenas inferida de muitas maneiras, por mais rigoroso que seja o raciocínio; no campo social, ao contrário, a totalidade sempre está dada de modo imediato.

> (Não entra em contradição com isso o fato de Marx considerar a economia mundial e, com ela, a história mundial como resultado do processo histórico.) O jovem Marx já havia reconhecido e dito expressamente que toda sociedade constitui uma totalidade. Desse modo, todavia é designado o princípio mais geral possível, mas não a essência e a constituição dessa totalidade e menos ainda a maneira pela qual ela é imediatamente dada e através da qual é possível conhece-la de maneira adequada. (LUKÁCS, 2012 a, p. 211)

A contribuição do filósofo húngaro para a discussão do ser social em seu aspecto ontológico e dialético é enorme, inclusive, em sua consideração a respeito de um elemento básico já presente na categoria social do valor: o trabalho. A conexão deste com as funções sociais do valor revela estruturas fundamentais para a compreensão do ser social, provenientes do ser natural do homem e o seu metabolismo com a natureza, explicitando categorias – como é o caso do valor – que já se separaram por completo da naturalidade material. Em razão disto é preciso sempre considerar os produtos do trabalho social dos homens quanto as categorias sociais (em que já desapareceram as materialidades naturais), sendo indissoluvelmente ligados. Esta inseparabilidade, no valor de uso e no valor de troca, por exemplo, revela a propriedade ontológica do ser social. Lukács (2012a) ainda nos explica que as ~~–e~~iladas" em que caem as filosofias idealistas burguesas, muitas vezes, se dão em função da separação abstrata entre o material e o espiritual, o natural e o social, levando ao rompimento das ligações e inter-relações dialéticas, dificultando a compreensão, deste modo, do caráter específico do ser social.

Com o trabalho, dessa maneira, surge no ser social uma estrutura peculiar. Com os produtos do pôr teleológico há uma peculiaridade puramente social que se apresenta com o caráter de alternativa e seus efeitos, quando se relacionam ao mundo dos homens, possuem na essência o fato de provocarem alternativas. Essas alternativas, por sua vez, por mais simplórias que possam ser, constituem-se em alternativas autênticas, uma vez que abrigam em si a possibilidade de agir novamente sobre seu sujeito e transformá-lo. Como nos explica Lukács:

> As aparentes analogias que encontramos nos animais superiores – o fato de um leão lançar-se sobre esse antílope e não sobre aquele etc. – nada têm a ver com isso justamente no sentido ontológico, porque essa ~~–e~~scolha" se mantém no plano biológico e não provoca transformações interiores de nenhum tipo. Os processo que levaram a ela são, portanto, meros epifenômenos no plano do ser biológico. A alternativa social, ao contrário, por mais profunda que seja sua ancoragem no biológico, como no caso da alimentação ou da sexualidade, não permanece fechada nessa esfera, mas

> sempre contém em si a referida possibilidade real de modificar o sujeito que escolhe. Naturalmente, também aqui se verifica – em sentido ontológico – um desenvolvimento, já que o ato da alternativa possui também a tendência de afastar socialmente as barreiras naturais. (LUKÁCS, 2012 a, p. 239)

A análise marxiana nos ensina que a produção capitalista não produz apenas mercadorias, mas essencialmente trata-se de uma produção de mais-valia. O trabalhador não efetiva sua produção em benefício próprio, mas sim em função do capital. É em decorrência disso que só é considerado um trabalhador produtivo aquele que produz mais-valia, ou seja, aquele que concretamente contribui para a valorização do capital.

> Entretanto, o capitalismo é mais que uma sociedade produtora de mercadorias. Com base nessa forma que lhe é anterior (e tudo indica que pode ir além), o capitalismo é uma sociedade baseada na produção de mais-valia. Isso implica que a sociedade do capital pressupõe uma relação social que a torne possível, o que, por sua vez, exige certas circunstâncias que não estão simplesmente dadas na sociedade produtora de mercadorias. Essas condições são: a propriedade privada dos meios de produção como capital e a força de trabalho livremente assalariada. (IASI, 2011, p. 55)

É neste sentido que não podemos nos enganar com o desenvolvimento do capitalismo, pois como já nos explicou Mészáros (2002) este sistema implica num modo de controle sociometabólico voltado de modo incontrolável à expansão. Tal expansão significa expansão do capital, subordinando tudo e, inclusive, os próprios trabalhadores, sendo da própria natureza intrínseca do capital o não reconhecimento de restrições e, com isso, possuir estruturalmente uma determinação *sui perversa* e incorrigível.

Mészáros (2002) nos explica que a alienação da humanidade implica em pensar a perda de controle, a sua corporificação em uma força externa que confronta os indivíduos perante um poder que lhes aparece como hostil e potencialmente destrutivo. Na análise de Marx nos Manuscritos de 1844, os quatro principais elementos da alienação são: 1) a alienação dos seres humanos em sua própria atividade; 2) a alienação dos seres humanos com relação à natureza; 3) a alienação dos seres humanos à sua espécie e 4) a alienação de uns com os outros. É sempre importante lembrar, ainda na opinião de Mészáros (2002) que tal dinâmica não se baseia numa "fatalidade da natureza" mas sim como resultado de um tipo determinado de desenvolvimento histórico que, inclusive, pode ser modificado a partir da atuação consciente no sentido de "transcender a auto-alienação do trabalho".

Oliveira (1996), nesse raciocínio, possui uma importante reflexão ao entender que as relações sociais de alienação não se limitam à vida dos trabalhadores. Com a expansão do mercado capitalista não somente no que diz respeito aos lugares e territórios englobados pelo capitalismo, mas também com relação a todas as esferas da vida social dos homens; o ―ser" dos indivíduos passa a se transformar no ―ter". Mesmo que este ―ter" não seja para todos, mesmo aqueles que assim conseguem, toman-no por finalidade de vida, mesmo sem estarem conscientes disto. Por isso, no modo de produção capitalista, marcado por relações sociais alienadas e alienantes o ―desenvolvimento da socialidade do indivíduo não promove, necessariamente, o desenvolvimento da generidade para-si do indivíduo" (OLIVEIRA, 1996, p. 84).

A ação dos trabalhadores camponeses organizados em uma ocupação, por exemplo, explicita a necessária prática de estudos e formação intelectual própria da classe trabalhadora, a fim de que ela mesma possa desenvolver a partir das contribuições do materialismo histórico e dialético, os nexos e mediações necessários para apreensão da totalidade do ser social, rumo à ações mais precisas, coletivas, conscientes e intencionais na luta contra o capital alcançando, assim, a consciência revolucionária como apontada por Iasi (2011).

Contudo, que sempre possamos ter como preocupação uma ciência militante, um conhecimento ativo e que não se contenta com a mera contemplação e observação dos fatos e fenômenos, para ser então interventiva e, dessa maneira, conhecer para transformar é fundamental... Como o próprio Marx[35] já afirmou: ―A ignorância jamais foi útil a alguém!". Como bem sintetiza Chauí (1980):

> Alienação, reificação, fetichismo: é esse o processo fantástico no qual as atividades humanas começam a realiza-se como se fossem autônomas ou independentes dos homens e passam a dirigir e comandar a vida dos homens, sem que estes possam controla-las. São ameaçados e perseguidos por elas. Tornam-se objetos delas. Basta pensar no trabalho submetido às ―vontades" da máquina regulada por um ―cérebro eletrônico", ou no indivíduo que, jogando na bolsa de valores de São Paulo, tem sua vida determinada pela falência de um banco numa cidade de interior da Europa, de que nunca ouviu falar. (CHAUÍ, 1980, p. 66-67)

É preciso insistir que para o marxismo o trabalho não é tido como ―resumo simplificador" da realidade social e histórica. O trabalho é um determinante ontológico do ser

[35] Esta é uma fala de um do episódio, ocorrido em 30 de março de 1846 em Bruxelas em um comitê ligado à antiga Liga dos Justos que havia sido fundada por Weitiling e que contou com a participação de Marx, como relatado por Konder (1999). Weitiling duvidada do trabalho teórico e travou um intenso debate com Marx que por sua vez asseverou: ―A ignorância jamais foi útil a alguém".

social e isso implica em pensar no seu aspecto criativo e de afirmação da potencialidade humana em contraposição ao estranhamento que o adjetiva na atual ordem societária burguesa. O trabalho, assim como os demais determinantes da vida social, deve ser pensado em articulação com outros aspectos e dimensões que ajudam a (re) produzir a realidade, pois: "O homem fora da sociedade, a sociedade à parte do homem são abstrações vazias, que podemos usar para brincar com as ideias em termos lógicos, semânticos etc., mas que não possuem nenhuma correspondência no plano ontológico." (LUKÁCS, 2012b, p. 426). Sendo o capital uma relação social entre os homens, baseada no assalariamento, na extração de mais-valia e na propriedade privada dos meios de produção, se a extração de trabalho excedente não for politicamente regulada, de acordo com Mészáros (2002), pelos trabalhadores/produtores associados, teremos o "antagonismo incurável do velho processo de trabalho".

> Os componentes inseparavelmente entrelaçados do sistema orgânico do capital – em suas variedades capitalista e pós-capitalista – são:
>
> - CAPITAL, representando não só as condições materiais alienadas de reprodução, mas, também – na qualidade de personificação dos imperativos materiais do capital, inclusive o imperativo-tempo discutido anteriormente -, a subjetividade que comanda e se opõe ao trabalho;
>
> - TRABALHO, estruturalmente privado do controle das condições necessárias de produção, reproduzindo o capital em uma escala ampliada, ao mesmo tempo em que, como sujeito real da produção e personificação do trabalho, confronta defensivamente o capital; e
>
> - ESTADO, como a estrutura global de comando político do sistema antagônico do capital que oferece a garantia final para a contenção dos antagonismos inconciliáveis e para a submissão do trabalho, já que o trabalho retém o poder potencialmente explosivo da resistência, apesar da compulsão econômica inigualável do sistema.
>
> O principal impedimento para embarcar na realização do projeto socialista, assim como a alavanca estratégica a ser firmemente controlada para quebrar o círculo vicioso do sistema orgânico do capital, não é poder repressivo do Estado – que pode ser derrubado em circunstâncias favoráveis -, mas a postura defensiva ou ofensiva do trabalho para com o capital. (MÉSZÁROS, 2002, p. 917)

Desta forma, precisamos criar esforços teóricos e práticos a fim de explicitar as contradições inerentes ao modo de produção capitalista e desenvolver a crítica atuante às raízes do estranhamento no processo de trabalho, lembrando, na esteira de Marx, que o poder

material deve ser derrubado pelo próprio poder material e que: ―a teoria também se torna força material quando se apodera das massas.‖ (MARX, 2010, p. 151). É imprescindível defender o exercício do trabalho autónomo, associado, em que se elimine o tempo de produção destrutivo, permitindo a afirmação do trabalho concreto, vivo, contra o trabalho abstrato do capital. No capitalismo o trabalho que estrutura o capital, implica na desestruturação do ser social. Com isso a meta de uma sociabilidade superior é reestruturar o ser social, desestruturando o capital, como Antunes (2011) esclarece, lembrando que essas condições possibilitarão o: ―florescimento de uma subjetividade autêntica e emancipada, dando um novo sentido ao trabalho‖ (ANTUNES, 2011, p. 12). Entretanto, a tarefa é agora difícil e complexa, pois envolve também a passagem ativa e de práxis da consciência vivenciada em suas contradições e/ou a consciência em si até a consciência revolucionária (IASI, 2011) e o método é fundamental na orientação desta temática e desafio.

5.2 – Materialismo Histórico Dialético: Reflexão e análise a partir do diálogo com a Educação do Campo

―A crítica tem que ser o alimento para organizar
um movimento de massa para transformar
a lógica do capital. Isso exige que as pessoas
críticas assumam a responsabilidade
de mudar os rumos‖.
István Mészáros

O intuito de criar um espaço reflexivo e dialógico neste capítulo a respeito do materialismo histórico dialético, não se dá no intuito de inserir um ―earimbo‖ à pesquisa em educação do campo. Muitas pesquisas em educação do campo se baseiam em posturas reformistas, politicistas e de cunho pós-moderno. Nosso objetivo é outro, pois se manifesta num esforço teórico de abstração ideal a partir da concreticidade que a educação do campo expressa e as contradições em que está inserida. A ênfase e o ―tom‖ da presente reflexão é abordar as potencialidades investigativas a partir da apreensão da realidade dos camponeses em suas lutas vinculando-as à dinamicidade expansiva da ordem burguesa no período de globalização. Desse modo, não queremos apresentar um passo a passo de uma pesquisa nesta temática, mas debater e apreender constituintes deste método para melhor compreensão e ação

no campo político e teórico marcados por intensos conflitos de ordem material e intelectual à que a questão agrária se insere. **Trata-se, dessa forma, em defender a perspectiva materialista histórica e dialética, ou se quiserem, a ontologia marxiana, enquanto instrumental ideopolítico fundamental e imprescindível de ser fortalecido e desenvolvido na educação do campo**. Caso contrário o risco em ~~–r~~omantizarmos" nossas pesquisas e acabarmos defendendo preceitos do capital e do agronegócio são cada vez maiores...

A dialética a que nos referimos não diz respeito à mesma discutida pelos gregos ou pelos idealistas. Dada à amplitude e complexidade que envolve este tema e que não é o foco central desta tese, temos a necessidade de explicitar nosso entendimento sobre o assunto já que desenvolvemos um debate sobre o materialismo histórico dialético na perspectiva marxista e, desse modo, podemos refletir sobre as práticas e reflexões presentes na raiz da educação do campo, enquanto uma educação da classe trabalhadora que vai além do destino encarado como certo, finito e acabado. Entretanto, temos consciência de que ao propormos debater sobre este método nos inserimos como afirma Frigotto (2000) num tema: ~~–e~~andente e relevante política, ideológica e teoricamente, e, contraditoriamente, expor-se a um conjunto de riscos dos quais o fundamental é o da banalização ou simplificação." (FRIGOTTO, 2000, p. 71).

O objetivo, dessa maneira, é relacionar a dialética materialista à discussão de educação do campo e o movimento que esta se relaciona e ajuda a desenvolver Neto e Bezerra (2010) afirmam que a sociedade atual está estruturada sob o modo de produção capitalista e, dessa maneira, o materialismo histórico dialético (MHD) continua válido no intuito de desvendar essa realidade que, independentemente da consciência, está presente e em constante transformação.

Podemos afirmar que o materialismo histórico dialético torna-se uma importante ferramenta para transformar a realidade sob outras bases, sem a exploração humana, como se propõem a desenvolver os que lutam por terra e demais direitos no campo, pois o MHD cria as condições para uma leitura concreta da realidade e vincula-se à sua transformação e da estrutura e dinâmica da sociedade.

Antes de prosseguirmos também se faz premente a explicitação de que Marx e Engels nunca deixaram escritos sistematizados sobre a questão do método que utilizavam. No entanto, eles nos deixaram importantes indícios e orientações passíveis de serem refletidas que possibilitam elaborarmos uma compreensão processual e coletiva a respeito do materialismo histórico e dialético. Como bem nos lembra Paulo Netto (2010): ~~–a~~ teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e

interpretado no plano ideal (do pensamento)" (PAULO NETTO, 2010, p.05). Continuando em sua análise o autor afirma:

> [...] para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se ―aplicam" a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para ―enquadrar" o seu objeto de investigação [...] O método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador, para que na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações (PAULO NETTO, 2010, p. 16)

Assim, o método materialista precisa ser entendido como uma maneira de entender, de ser, de vivenciar a pesquisa e a própria vida, ou seja, uma postura que não se aprende somente nos estudos teóricos, mas na prática militante à luz da teoria.

Nosso esforço com este debate, dito de outro modo, não é forçar um ―encaixe" deste método na reflexão da educação do campo, interpretando esta com movimentos nítidos, claros e bem controlados. A opção em apresentar tal proposição nesta parte da tese está em expor nosso entendimento sobre esse método, à luz de toda argumentação estruturada e desenvolvida até este ponto para que, assim, possamos compreender as potencialidades de pesquisa e de entendimento no vínculo da questão social da realidade em sentido amplo com a luta dos povos camponeses, numa premissa de transformação do real tendo a prática educativa um papel central nesta tarefa histórica em construção.

A dialética pode ser entendida como ―a ciência das leis gerais do movimento e desenvolvimento da natureza, da sociedade humana e do pensamento" (ENGELS, 1877). Para Lenin ela é ―a doutrina do desenvolvimento na sua forma mais completa, mais profunda e mais isenta da unilateralidade, a doutrina da relatividade do conhecimento humano, que nos dá um reflexo da matéria em eterno desenvolvimento" (LENIN, 1913). A ideia de movimento também está presente na definição de Thalheimer (1979, p. 122): ―Pode-se definir a dialética como a ciência das relações gerais que existem tanto na natureza como na História e no pensamento. O contrário da dialética é a observação isolada das coisas, unicamente no seu estado de repouso. A dialética somente considera as coisas em suas relações mais gerais, de dependência recíproca, não em repouso e sim em movimento".

Saviani (1996) possui uma lúcida e rica definição de dialética que precisa constar neste debate pela sua capacidade mobilizadora. Este autor explana que o novo é oriundo do velho e que uma nova sociedade será moldada e construída a partir desta que vivenciamos e ajudamos a produzir. No entanto, pelo princípio da contradição, como veremos adiante, na

presente sociedade também estão presentes forças dominantes que representam o velho, pois intencionam sua perpetuação na dominação. O novo, por lógica, é representado nas forças dominadas, pois não tendo interesse em continuarem sendo dominadas, intencionam a criação de uma outra organização societária. Deste modo, Saviani (1996) conclui que esta para ele é a concepção dialética, ou seja, uma concepção revolucionária e consequentemente histórica.

A respeito do movimento global do conhecimento, Saviani (2012) tendo como base a discussão marxiana, nos explica que o empírico é levado em consideração, partindo-se daí e a partir da observação imediata como ele é figurado na intuição. Neste primeiro momento o objeto é assimilado como uma visão caótica, sem a clareza necessária ainda de sua constituição, sendo como um ―problema a ser resolvido". Assim, através da análise chegamos aos conceitos, às abstrações ainda simples. Já atingido este momento é preciso realizar o caminho inverso, realizando através da síntese uma aproximação de novo ao objeto. Com isso, devemos considerar que as coisas possuem existência e independência perante o pensamento e é a realidade que determina as ideias e não o contrário e que a realidade é passível de ser conhecida, sendo o próprio ato de conhecer uma atividade criativa enquanto ―produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer." (SAVIANI, 2012, p. 63)

Vieira Pinto (1979), por sua vez, contribui neste debate com uma argumentação muito explícita:

> O modo dialético de pensar dissipa as confusões metafísicas, pois parte desta simplíssima reflexão: que o homem pensante, a criatura lógica, que irá conhecer o mundo natural e explica-lo, é ele próprio um produto desse mesmo mundo e tem de ser entendido, em todos os seus aspectos e funções, com as mesmas ideias gerais que explicam o processo total da realidade. (VIEIRA PINTO, 1979, p. 184)

O trecho de Vieira Pinto (1979) permite refletir sobre a relação do homem não como um ser à parte da realidade, mas inserido nesta e, por conseguinte, dotado de consciência capaz de entendê-la estando atuante nela. A dinâmica definição traçada por Saviani (1996) implica num desafio de compreender os fenômenos e processos da materialidade real práticos numa abstração crítica de conhecimentos e requalificação das teorias rumo ao abstrato. É por isso que o pesquisador tem ―de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas" (MARX, 1996, p.16).

Desafio este, presente em Frigotto (2000):

> A dialética situa-se, então, no plano da realidade, no plano do histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos.
>
> O desafio do pensamento – cujo plano próprio de mover-se é o plano abstrato, teórico – é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real. (FRIGOTTO, 2000, p. 75).

A raiz deste entendimento pode ser associada em Marx que se baseia numa concepção materialista da realidade em suas contradições e desenvolvimento dinâmico, daí a ideia de movimento, pois a dialética surge no debate marxista num esforço por superar a dicotomia e superação entre sujeito e objeto. Marx analisa esse modo de compreender a realidade articulando seu pensamento com as condições materiais vividas e produzidas pelos homens:

> [...] na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. **O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina sua consciência.** (MARX, 1996, p. 47, grifo nosso.)

Nesse trecho de Marx (1996) podemos perceber como o autor, embora não tendo sistematizado seu método, apresenta elementos que possibilitam pensar nas características do materialismo dialético. É materialismo, pois lida com as condições reais da vida, as condições objetivas em que se estruturam e se articulam as relações de produção entre os homens. Triviños (2006) explana que a diferença elementar entre o idealismo e o materialismo no tocante à questão do conhecimento, está no fato de que o materialismo interpreta a origem das ideias e sua formação embasada em formações materiais e, assim, é a práxis material que irá determinar as ideias e não o contrário. Também é materialista, já que coloca no centro da origem da vida social, política e espiritual o modo de produção, sendo este o condicionante geral dos demais, ou seja, a totalidade, repercutindo, inclusive no ser

social e este, por sua vez, determinando a consciência social. Assim a ideia não nasce da pura abstração, mas da realidade construída e vivida pelos homens.

> O materialismo dialético – considera que a matéria é o princípio primordial e que o espírito seria o aspecto secundário. A consciência – que já é um ponto da matéria, permite que o mundo se reflita nela, o que assegura a possibilidade que tem o homem de conhecer o universo. A ideia materialista do mundo reconhece que a realidade existe independente da consciência. (TRIVIÑOS, 1987, p. 50)

Triviños (1987) permite ampliar reforçar a ideia da matéria e da análise objetiva, já que a dialética, como iremos nos aprofundando neste debate, discute as partes de modo integrado para se chegar à ideia da totalidade, num processo de totalização explícito em: "A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade [...] sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política". Porém a construção dessa percepção sempre se dá tendo como ponto de partida a materialidade da vida.

Paulo Netto e Braz (2006) afirmam que a produção de bens, seja ela qual for, por meio do processo de trabalho envolve os meios de produção, ou seja, tudo aquilo que o homem utiliza para trabalhar como: instrumentos, a terra, ferramentas, instalações etc. Além disso, é preciso os objetos do trabalho, mas matérias brutas e naturais sobre as quais irá incidir o trabalho humano e também é necessário a força de trabalho que é a energia humana aplicada ao processo de trabalho para, utilizando-se dos meios de trabalhos, desempenhar uma transformação dos objetos em objetos úteis para a satisfação de necessidades. Essa é uma premissa importante para apreendermos a importância do método na consideração intelectiva da objetividade teleologicamente orientada do ser social.

Historicamente, entretanto, quando até mesmo a força de trabalho se mercantiliza, se transforma em mercadoria, estão abertas as portas à mercantilização do conjunto das relações sociais. Por isso que: "Nas sociedades onde impera o modo de produção capitalista, quanto mais este se desenvolve, mais a lógica mercantil invade, penetra e satura o conjunto das relações sociais: as operações de compra e venda, de artefatos materiais a cuidados humanos. O modo de produção capitalista universaliza a relação mercantil. É nesse sentido que, estruturalmente, ele pode ser caracterizado como o modo de produção de mercadorias" (PAULO NETTO e BRAZ, 2006, p. 85).

Quando as mercadorias parecem possuir um poder fantasmagórico, autônomo sobre seus produtores, Marx chama esse processo de fetichismo da mercadoria. É no modo de produção capitalista – que universaliza a mercantilização – que o fetichismo se mostra ampliado e extensivo à esfera do ser social. Assim, é também por meio desse processo junto com a alienação que discutimos anteriormente, que o fenômeno da reificação – ou coisificação – aparece como peculiar às sociedades capitalistas. Sempre sendo necessário se atentar para o fato de que: "[...] a produção capitalista não é tão-somente produção e reprodução de mercadorias e de mais-valia: é produção e reprodução de relações sociais" (PAULO NETTO e BRAZ, 2006, p. 136).

Lukács (2012a) nos explica que a ruptura de Marx com o modo idealista em conceber os fenômenos e as coisas é dupla. Num primeiro momento o caminho, cognoscitivamente necessário, que parte dos elementos conseguidos pela abstração rumo ao conhecimento da totalidade concreta é um caminho do conhecimento e não da realidade em si. A realidade, de modo contrário, é constituída pela interação concreta e real entre esses elementos e desse raciocínio podemos deduzir que uma transformação na totalidade, incluindo as totalidades parciais constitutivas, é possível mediante o emergir da gênese do real.

Todavia é necessário se atentar para o fato de que as conexões racionais entre os elementos conseguidos pela abstração, em seu aspecto processual, não significa que são indiferentes ao conhecimento da própria realidade. Esses elementos são apenas concebidos pelo pensamento, pela abstração, são produtos do conhecimento e , com isso, ~~é~~ da máxima importância iluminar, com a maior exatidão possível, em parte com observações empíricas, em parte com experimentos ideais abstrativos, seu modo de funcionamento, regulado por determinadas leis, ou seja, compreender bem como eles são em si, como suas forças internas entram em ação, por si, quais as inter-relações que surgem entre eles e outros ~~e~~lementos" quando são afastadas as interferências externas." (LUKÁCS, 2012 a, p. 212).

O filósofo húngaro nos explica que a unificação dos homens em um gênero que não é mais mudo e não apenas natural é um processo que se desenvolve intimamente ligado ao desenvolvimento das forças produtivas. Esse desenvolvimento das forças produtivas conduz, por sua vez, à elevação das faculdades dos homens, indicando um caminho do ponto de vista ontológico, por ser esse caminho puramente social, modificando o em-si natural em ~~u~~m ser para-nós". É em função disto que é irrefutável o fato ontológico de que o desenvolvimento das forças produtivas leve a esse progresso, do mesmo modo que o trabalho propiciou a

transformação do animal em homem, fazendo nascer um gênero humano autenticamente em seu sentido social.

O materialismo histórico dialético compreende a história num movimento de luta entre contrários, entre opostos. Justamente por isso a dialética se debruça sobre o entendimento e pesquisa das leis gerais do universo, comuns em vários e múltiplos aspectos da realidade, englobando tanto a natureza física quanto o pensamento e a sociedade. Já o materialismo implica numa concepção científica em que o mundo corresponde à materialidade de uma realidade em que há a presença do homem que a conhece e a modifica, a transforma por meio de seu trabalho (material e imaterial).

Neto e Bezerra (2010) explicam que para o materialismo histórico somente é possível conceber a matéria em seu processo de transformação e, assim, a possibilidade de efetivação do conhecimento e da verdade histórica é uma questão que se articula com sua validação na prática e o homem, por sua vez, só pode ser compreendido enquanto um ser social e histórico, que apesar de ser determinado por condicionantes econômicos, políticos e culturais também é agente criador da realidade material social e com potencial de transformar essa realidade baseado em mediações de sua atividade política.

É relevante afirmar no mesmo sentido do alerta contido em Konder (1998) que Marx não ~~–in~~ventou" a luta de classes, somente a analisou observando as consequências e relacionamentos entre as partes que a constituía. O ex-presidente dos Estados Unidos da América do Norte, James Madison já tinha registrado em 1787 que ~~–p~~roprietários e não proprietários sempre formaram interesses diversos dentro da sociedade" (KONDER, 1998, p. 29). No entanto o marxismo ao desenvolver o materialismo histórico e dialético amplia essa visão e se posiciona politicamente como uma teoria de empoderamento da classe trabalhadora em seu exercício conjunto de desenvolver a práxis. Thalheimer (1979) esclarece que a luta de classes é comum na existência de determinada sociedade de classes, sendo impossível conceber uma sociedade de classes sem luta de classes ~~–d~~o mesmo modo que não é possível imaginar a matéria sem movimento ou uma partícula de matéria sem as vibrações caloríficas da molécula que a compõe." (THALHEIMER, 1979, p.129).

Em decorrência dessa linha de análise o marxismo não separa em nenhum momento a prática, entendida enquanto ação revolucionária – enquanto práxis; da teoria, entendida como conhecimento. Frigotto (2000) reforça esse entendimento ao considerar que o materialismo histórico dialético se estrutura numa concepção de conhecimento que é oriundo na e pela práxis, enquanto unidade inseparável entre teoria e ação. Assim sendo, a reflexão teórica que se dá na busca pela compreensão da prática, não se conforma em uma

compreensão utilitarista, mas em razão da ação que vise a transformar. Vieira Pinto (1979) possui importante alerta sobre a lógica dialética:

> **A lógica dialética distingue-se, ademais, da formal por ser aquela indispensável para compreender todos os acontecimentos em que o homem é simultaneamente o investigador e um dos elementos do problema investigado.** A presença do homem impõe o emprego da razão dialética porque a compreensão do fenômeno humano, em si mesmo e em sua atuação sobre a realidade, pertence de direito à dialética. Esta é a ciência do processo universal da realidade, suas leis estão presentes no íntimo dos seres e dos acontecimentos, mas somente na reflexão humana se faz consciente de si. (VIEIRA PINTO, 1979, p. 186, grifo nosso.)

A dialética em si, tomada na apreensão da consciência humana na percepção da historicidade dos objetos e dos fenômenos, exprime e possibilita uma reflexão científica que se preocupe no entendimento dos movimentos inerentes à transformação histórica desses mesmos objetos e fenômenos estudados. É por isso que:

> A dialética ensina-nos a compreender: primeiro, a natureza contraditória do processo geral da realidade; segundo, que, em consequência desta natureza, todas as coisas e fenômenos singulares são apenas momentos desse processo, ou seja, são microprocessos em si mesmas, e portanto transportam, na transitoriedade do seu ser, a contradição essencial que os explica como produtos objetivos e momentâneos do processo total. (VIEIRA PINTO, 1979, p. 203)

Compreendendo a essência contraditória da natureza e da ação humana, a dialética trata de perceber os movimentos inerentes a cada fenômeno como parte de uma dinâmica mais ampla inserida numa realidade em movimento maior. Com relação à prática, neste sentido, interpretando-a no sentido marxista como critério de verdade, o autor explica: "A prática só se constitui em critério de verdade em vista da formulação prévia de finalidades, o que, como função superior da ideia, é apanágio da consciência humana." (VIEIRA PINTO, 1979, p. 215).

Dessa forma, compreendemos que os estudos sobre educação do campo, em especial os de Pedagogia da Terra e que contribuem na formação de educadores e educadoras deve se apropriar da discussão do materialismo histórico dialético, para não perder de vista a "finalidade" propositiva, de construção de uma articulação efetiva dos direitos sociais também

às populações camponesas. O risco em se separar teoria e prática também já fora abordado por Emir Sader (2009)[36]:

> Inevitavelmente a análise e a denúncia passaram a predominar sobre as propostas, as alternativas. Houve um deslocamento dos temas, mas também um deslocamento a favor da teoria desvinculada da prática política. Prática política sem teoria, teoria sem prática – os dois problemas passaram a pesar como um carma sobre o marxismo e a esquerda. A prática política da esquerda tendeu ao realismo, ao possibilismo, ao abandono da estratégia, enquanto a teoria marxista tendeu ao intelectualismo, a visões especulativas, de simples denúncia, de polêmicas ideológicas em torno dos princípios, sem desdobramentos práticos.

Assim a prática precisa estar articulada ao conhecimento, justamente para que este seja comprovado e requalificado de acordo com a dinamicidade do fenômeno estudado. Marx e Engels (2002) afirmam:

> A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas sim uma questão prática. É na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento. A discussão sobre a realidade ou a irrealidade do pensamento – isolado da práxis – é puramente escolástica. (MARX e ENGELS, 2002, p. 100).

Os autores, desenvolvendo o argumento sobre o materialismo, colocam no plano do empírico a verificação da coerência ou não da teoria. A práxis, nesse sentido, se torna eminentemente revolucionária e de extrema relevância para o empoderamento da classe trabalhadora em sua luta pela emancipação e libertação de toda sociedade, porque o materialismo histórico dialético irá demonstrar com a lógica dos contrários em seu movimento a tarefa histórica do proletariado em lutar criticamente pela efetividade universal da justiça social, com a sobreposição do modo de produção.

A contradição, neste aspecto, é fundamental à lógica dialética. As contradições não existem por si só, mas elas são produzidas. Por isso o movimento de superação das contradições é o próprio movimento da história. Assim, da mesma maneira as classes sociais não são apenas ideias, mas relações sociais existentes e em determinação a partir do modo

---

[36] Sader realiza essa discussão no texto: "O indissolúvel nexo entre teoria e prática no marxismo". In: CARTA MAIOR. Disponível em <http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=15965>. Acesso em mar. 2013.

como os homens organizam a produção das suas condições materiais de existência, como dividem o trabalho, como determinam as formas de propriedade, como desenvolvem suas instituições sociais e políticas, como se representam, pois: "As classes sociais são o fazer-se classe dos indivíduos em suas atividades econômicas, políticas e culturais" (CHAUÍ, 1980, p. 61).

A história, como temos argumentado, não é o movimento puro das ideias, mas antes e, sobretudo, é o movimento das forças produtivas em seus movimento contraditório da luta dos contrários. É a luta de classes que desempenha a ação, são as relações de produção que irão determinar o caráter das forças políticas de dominação e o "palco" desenvolvido tal movimento é a sociedade civil. Contudo, a sociedade civil precisa ser compreendida enquanto um sistema de relações sociais em que há a organização da produção, em que se organizam as instituições religiosas, sociais, políticas, pedagógicas, científicas etc. (CHAUÍ, 1980).

Essa é uma consideração de extrema complexidade e permeada de dificuldades, justamente em decorrência da transformação constante da realidade material:

> A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, consequentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado. [...] A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou automudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como práxis revolucionária. (MARX, 2002)

Essa passagem na tese 3 de Marx sobre Feuerbach, está presente a concepção de materialismo que ele defendia, num entendimento de transformação, destacando o papel da educação como prática e exercício de atualização perante esse movimento da realidade social, inclusive como responsabilidade também do próprio educador que precisa ser atualizado, refletir continuamente.

A apreensão da contradição matriz das desigualdades sociais e das demais contradições no modo de produção capitalista leva necessariamente no tocante à tarefa educacional num posicionamento contra hegemônico que realizemos uma reflexão coletiva no sentido de compreendermos a qual classe social pertencemos e qual nosso devir histórico no entendimento gramsciniano, pois: "o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um "conhece-te a ti mesmo" como produto do processo histórico até

hoje desenvolvido, que deixou em ti uma finalidade de trações recebidos sem benefício ou inventário" (GRAMSCI, 1978, p. 12).

Essa percepção dos antagonismos e embates permite apreender a história da educação popular e da educação do campo, sob um prisma de valorização do ato de refletir sobre as práticas pedagógicas realizadas pelos movimentos sociais e como estes a utilizam como fortalecimento de coletividades e enraizamento de identidade, pois a dialética possibilita ~~p~~ensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação." (KONDER, 1998, p. 05). No entanto, as contradições precisam ser refletidas e analisadas à luz da totalidade, pois ~~p~~ara a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada" (KONDER, 1998, p. 34). Desse modo, reforçamos os argumentos dos pesquisadores que discutimos sobre a educação do campo quando defendem a vinculação desta tendo como articulação intrínseca e necessária os embates da questão agrária na atualidade – conforme abordamos no capítulo 02 – e esta, por sua vez, ao modo de produção capitalista.

> Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que a gente pode avaliar a dimensão de cada elemento do quadro. [...] A totalidade é mais do que a soma das partes que a constituem. No trabalho, por exemplo, dez pessoas bem entrosadas produzem mais do que a soma das produções individuais de cada uma delas, isoladamente considerada. Na maneira de se articularem e de constituírem uma totalidade, os elementos individuais assumem características que não teriam, caso permanecessem fora do conjunto. (KONDER, 1998, p.34 e 35)

O trecho de Konder (1998), que reafirma a ideia de se trabalhar as partes de um fenômeno ou processo sem desarticula-las do todo com o todo, a totalidade. Assim, caminha-se rumo a uma visão de conjunto dos elementos que estruturam o mesmo fenômeno ou processo, pois ~~n~~ão é a predominância dos motivos econômicos na explicação da história que distingue decisivamente o marxismo da ciência burguesa: é o ponto de vista da totalidade". (LUKÁCS, 1986, p.64).

Várias críticas são feitas a essa perspectiva argumentando, em sua maioria pesquisadores que se intitulam "pós-marxistas", que se prender na análise de conjunto minimiza as diferenças e as diversidades culturais, étnicas, religiosas, etc, dos vários grupos em questão. Entretanto, o debate sobre tais diferenças, especificidades e diversidade quando articulado a uma visão totalizante, permite avançar rumo a outras problematizações igualmente relevantes como, por exemplo, a discussão de políticas públicas intersetoriais para lidar com a exclusão social, ou políticas educacionais de respeito e que prezem pela autonomia dos povos do campo, que numa compreensão histórica de conjunto foram excluídos e expropriados de seus territórios de diversas maneiras.

Thalheimer (1979) explica que o materialismo histórico dialético não nega os distintos agrupamentos; no entanto, demonstra que as classes sociais, numa visão mais totalizante, desempenham maior influência na marcha da história da sociedade de classes enquanto que os demais agrupamentos desempenham um papel secundário. A realidade é sempre uma totalidade dinâmica e o indivíduo nunca é a realidade social, já que é gerado, educado e socializado em sociedade. É em razão disso que:

> **O indivíduo nunca pode tornar-se a medida de todas as coisas.** Pois, quando o indivíduo confronta a realidade objetiva, faz face a um complexo de objetos inalteráveis e prontos que apenas permitem a ele a resposta subjetiva de reconhecimento ou rejeição. Só a classe... pode relacionar-se como o todo da realidade de uma maneira prática e revolucionária**. E a classe também só pode fazê-lo se estiver apta a ver através da objetividade reificada do mundo dado o processo que é simultaneamente o seu próprio destino**. (LUKÁCS, 1974, p. 220, grifos nossos.)

Lukács (1974) demonstra o porquê de não focar a análise somente nas partes ou no indivíduo, já que este se insere em um complexo de objetos e de relações sociais que somente a concepção de classe permite avançar na visão da totalidade. A classe trabalhadora camponesa, articulada em seus movimentos sociais, vem demonstrando efetivamente que o todo é mais que a soma das partes, já que coletivamente desenvolvem estratégias de criação e recriação de sua cultura, problematizando a necessidade de políticas de democratização do ensino – em suas várias modalidades- como foi o caso do surgimento do PRONERA.

Neto e Bezerra (2010) afirmam que o método materialista histórico dialético parte sempre do particular para o geral, do empírico e do concreto, residindo nesse fato a sua relevância para o entendimento dos movimentos de luta pela terra e o processo educativo que

desenvolvem, resgatando, assim, o sentido da dialética marxista na educação enquanto um ato puramente provocador:

> **A dialética intranquiliza os comodistas, assusta os preconceituosos, perturba desagradavelmente os pragmáticos ou utilitários**. Para os que assumem, consciente ou inconscientemente, uma posição de compromisso com o modo de produção capitalista, a dialética é "subversiva", porque demonstra que o capitalismo está sendo superado e incita a superá-lo. Para os revolucionários românticos de ultraesquerda, a dialética é um elemento complicador utilizado por intelectuais pedantes, um método que desmoraliza as fantasias irracionalistas, desmascara o voluntarismo e exige que as mediações do real sejam respeitadas pela ação revolucionária. Para os tecnocratas, que manipulam o comportamento humano (mesmo em nome do socialismo), a dialética é a teimosa rebelião daquilo que eles chamam de "fatores imponderáveis": o resultado da insistência do ser humano em não ser tratado como uma máquina. (KONDER, 1998, p.81, grifo nosso.)

A dialética não foi feita para ser desenvolvida e refletida em "locais fechados" ou em uma "pesquisa de gabinete", desenvolvendo abstrações idealistas de que o debate intelectual naturalmente desembocaria numa transformação qualitativa. Assumir um posicionamento materialista histórico dialético é, antes de tudo, propor-se ao trabalho de coletivamente desenvolver a práxis.

Essa não é uma ideia nova na história, pois Marx, em sua tese 11 sobre Feuerbach, já demonstrava a mesma preocupação: "Os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras, do que se trata é de transformá-lo" (MARX, 2002, p. 103). Precisamos lembrar de que a matéria que Marx nos fala são as relações sociais enquanto relações de produção. Como os homens produzem e reproduzem as condições reais de sua existência, como interpretam e representam tais relações. É preciso compreender que a abstração intelectiva não é impossível: "Basta que percebamos que o sujeito da história, seu agente, embora não seja o Espírito, é sujeito: são as classes sociais em luta" (CHAUÍ, 1980, p.61).

Ou nos engajamos na luta revolucionária pela Educação, sem deixar de refleti-la no contexto mais global do atual período histórico em que vivemos, ou nos colocamos numa postura "neutra" e analisamos teoricamente tais dinâmicas, não nos preocupando com o sentido social das pesquisas acadêmicas e, neste caso, como já argumentamos em toda tese, não estaremos fortalecendo a luta da classe trabalhadora, mas sim, uma manutenção da corrente hegemônica sem a crítica mobilizante, sem nos deixar incomodar com os conflitos da realidade.

Neste ponto, precisamos lembrar do alerta contido em Vieira Pinto (1979), quando o autor afirma que o cientista também é um trabalhador, pois o trabalho é uma atividade que transforma a realidade de acordo com interesses, fins e necessidades em consonância com o pertencimento do trabalhador a um meio social, inscrito em determinado período histórico. Assim, a prática pela reflexão teórica é um dos pilares do materialismo dialético que não se conforma somente embasado na matéria:

> Mas o materialismo dialético não só tem como base de seus princípios a matéria, a dialética e a prática social, mas também aspira a ser a teoria orientadora da revolução do proletariado. O materialismo dialético significa a superação do materialismo pré-marxista, no que este tem de metafísico e idealista. A filosofia, na concepção do materialismo dialético, sofreu modificação substancial. Ao invés de ser um saber específico e limitado a determinado setor do conhecimento, o pensar filosófico tem como propósito fundamental o estudo das leis mais gerais que regem a natureza, a sociedade e o pensamento e, como a realidade objetiva, se reflete na consciência [...] Através do enfoque dialético da realidade, o materialismo dialético mostra como se transforma a matéria e como se realiza a passagem das formas inferiores às superiores. (TRIVIÑOS, 1987, p. 51)

Triviños (1987) argumenta sobre o caráter teórico do conhecimento gerado pela análise do materialismo histórico dialético. Um conhecimento, um saber que não se fragmenta em especialidades desconexas e que produzem quase que uma "~~e~~ultura enciclopédica", mas sim, uma teoria fundamentalmente analítica e "~~in~~tranquilizadora" no sentido atribuído por Konder (1998).

Ao estudar as leis gerais da sociedade em seus antagonismos, a consciência em processo de construção e que coletivamente se constrói, explicita uma passagem gradual – no sentido de processual – de formas "~~in~~feriores" – aqui compreendidas enquanto a visão ingênua de que nos fala Freire – às "~~s~~uperiores" ou compreensões menos ingênuas, já que a criticidade não é finita e absoluta, mas está em permanente processo de produção.

O conhecimento nunca é acabado no materialismo dialético, sempre é possível ter uma atitude radical – isto é: uma atitude que se propõe ir à raiz da questão em estudo – que gere constantemente novos conhecimentos e saberes, pois a própria realidade está em movimento a partir do relacionamento conflituoso das forças produtivas que a determina. Outra grande contribuição deste método é a capacidade de gerar autonomia de reflexão, como já apontava Thalheimer (1979): "~~E~~É o método que empregava Kant quando dizia a seus alunos:

O que eu quero não é ensinar-lhes um determinado sistema filosófico, mas que aprendam a filosofar vocês mesmos, a formar uma opinião própria".

Apesar de ser um método de extrema complexidade, vários autores se propuseram a tarefa de apreender quais são as ―leis gerais" do materialismo histórico dialético. Saviani (1996) nos explica que a lógica dialética não se predispõe a estudar as leis que governam o pensamento, mas sim, as que governam o real e a sua expressão no pensamento, numa construção de categorias sobre o concreto. Assim, a lógica dialética é uma lógica dos conteúdos em sentido contrário à lógica formal que se preocupa com as formas. O autor continua em sua análise, entendendo a lógica dialética como um processo de elaboração do concreto no pensamento; portanto, ela supera a lógica formal, sendo esta última parte integrante da lógica dialética. Pires (1997) explana que a lógica formal não é capaz de analisar e explicar as contradições, não desenvolvendo também, dessa forma, o movimento para a compreensão das coisas. Em razão dessa deficiência que o método materialista histórico dialético se baseia no pensamento em movimento, na materialidade histórica dos homens na sociedade, buscando descobrir as leis fundamentais da sua organização.

Triviños (1987), na busca pela sistematização aproximada da dialética, expõe que a primeira lei é a da passagem da quantidade à qualidade, estabelecendo uma preocupação em desvendar o *como* se realiza, *de que maneira*, com *quais mecanismos* atuando no processo de desenvolvimento das formações da materialidade, sendo que ―A passagem das mudanças quantitativas às qualitativas é uma lei geral do desenvolvimento do mundo material." (TRIVIÑOS, 1987, p. 67). A respeito dessa lei, Konder (1998) também afirma que:

> A modificação do todo só se realiza, de fato, após um acúmulo de mudanças nas partes que o compõem. Processam-se alterações setoriais, — quantitativas, até que se alcança um ponto crítico que assinala a transformação qualitativa da totalidade. É a lei dialética da transformação da quantidade em qualidade. (KONDER, 1998, p.37)

Essa lei refletida em nossa pesquisa é importante de ser considerada, visto que, quando discutimos o trabalho enquanto princípio educativo nas ações dos movimentos sociais camponeses, precisamos reforçar a ideia de que ele se vincula a uma perspectiva de formação humana, de empoderamento coletivo de classe e de cooperação.

Na sociedade capitalista o trabalho articulado à Educação, mesmo que propagandeado pela ideologia dominante como sendo algo de ―inclusão", na realidade objetiva uma formação estritamente preocupada com o mercado de trabalho, com a

competição profissional e, desse modo, acentua o individualismo, como discutimos no capítulo 04, enquanto elemento presente na educação para o campo.

A segunda lei, para Triviños (1987), é a lei da unidade e dos contrários, a lei da contradição. No desenvolvimento histórico, forças opostas, chamadas de contrários, relacionam-se e empreendem o movimento. Um, no entanto, não pode existir sem o outro, possuindo elementos na sua essência que o outro não possui, é por isso que:

> Não é possível, por exemplo, conceber a existência da burguesia sem a presença do proletariado. E, por outro lado, todos sabemos que essa classe social privilegiada é proprietária dos meios de produção. Os opostos estão em interação permanente. (TRIVIÑOS, 1987, p. 69).

Por este modo, estabelece-se a luta dos contrários, sendo a contradição a força "genuína" do desenvolvimento e transformação dos fenômenos. A terceira lei da dialética, de acordo com Triviños (1987), é a lei da "negação da negação". Esta lei analisa o resultado da luta dos contrários com a passagem do inferior para o superior e também do superior para o inferior. No entanto, como nos adverte o autor, é importante se atentar para o fato de que ao se realizar a passagem para o superior, este novo fenômeno não necessariamente é mais complexo. O Prof. Dr. José Paulo Netto, no curso "O método em Marx[37]", lembra-nos do clássico diálogo entre o Dr. Fausto e Mefistófeles da obra "Fausto", de Goethe, em que o diabo se define como: "Eu sou aquele que tudo nega. E com razão, pois tudo que nasceu merece ser aniquilado". Esse pensamento é importante de ser refletido quanto ao método utilizado por Marx e Engels, pois ajuda a compreender a lei da negação da negação e a categoria do movimento. Não é por acaso que em uma entrevista[38] feita por suas filhas, Marx responde que seu lema preferido é: "Duvidar de tudo".

Como exemplo concreto desta lei, podemos também destacar a discussão feita por Luiz Carlos Pinheiro Machado, em sua obra "A dialética da Agroecologia". Machado e Machado Filho (2014) expressam:

> A substituição da tração animal pela tração mecânica representa uma nova e enorme modificação em todos os processos agrícolas. A agricultura camponesa é esmagada pela "modernização conservadora", em sua máxima expressão, a fracassada "revolução verde", que é, também, a expressão

[37] Curso disponível em: < http://www.youtube.com/watch?v=tTHp53Uv_8g> Último acesso: out.2014

[38] Entrevista feita provavelmente em 1860-1865 e publicada pela primeira vez em 1913. Disponível em:< http://mepr.org.br/teoria/biblioteca/293-entrevista-com-marx.html> Último acesso: out.2014.

> máxima da destruição da agrobiodiversidade, **a negação da natureza:** monoculturas, técnicas capital-intensivas, expulsão dos camponeses do campo, marginalidade e criminalidade urbanas. Alta concentração da propriedade de terra, marginalidade e criminalidade urbanas, e todas as mazelas que vêm com o mau uso da biotecnologia, da transgenia e da nanotecnia, que são as expressões máximas da **negação** [...] As consequências deletérias à saúde humana pelo uso de agrotóxicos e outros "insumos modernos" geram movimentos sociais predicando a qualidade biológica dos alimentos e se agudiza a contradição "evolução verde" x sociedade. O tema ultrapassa o âmbito rural e torna-se mundial. É a negação da **negação**. (MACHADO e MACHADO FILHO, 2014, p. 31-33, grifo dos autores.)

O trecho e obra, como um todo, de Machado e Machado Filho (2014) é de extrema relevância didática e política do uso do materialismo histórico e dialético na análise da questão agrária, entendendo as negações, o movimento e a totalidade que se expressam na luta dos contrários entre os modelos de desenvolvimento agrário e suas expressões materiais. Também concordamos com o autor, pois sabemos que historicamente – como demonstrado ao longo da tese – a **educação rural e para os povos do campo** representava a **negação da humanidade, da cultura e da emancipação da classe trabalhadora camponesa** e a **educação do campo,** contrapondo-se a esta lógica educacional segregacionista **se coloca**, cada vez mais, **como a negação da negação.** Nesta linha de raciocínio, é preciso compreender que o novo que surge, também não elimina o velho:

> Por outro lado, na luta dos contrários, o novo que surge não elimina o velho de forma absoluta. O novo significa um novo objeto, uma nova qualidade, mas o novo possui muitos elementos do antigo, os elementos que são considerados positivos na estrutura do novo e que, de acordo com as circunstâncias onde se desenvolverá o novo, continuam existindo neste. Este traço das relações entre o novo e o velho é peculiar aos fenômenos que apresentam os organismos vivos e os fenômenos sociais. (TRIVIÑOS, 1987, p. 72)

No entanto, autores como Bernardo Mançano Fernandes, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, entre outros, explicam-nos ao longo de toda sua extensa obra que o capitalismo, em seu desenvolvimento desigual e contraditório, não acaba com o campesinato, já que este se

recria, por exemplo, mantendo sua cultura, o trabalho familiar e através das ocupações[39] que realiza. O capital está presente e se relaciona entre todas as esferas da vida social:

> O capital não é apenas um conjunto de mecanismos econômicos, como frequentemente se conceitualiza a sua natureza, mas um modo de reprodução sociometabólica multifacetada e oniabrangente, que afeta profundamente todo e cada aspecto da vida, desde o diretamente material/econômico até as relações culturais mais mediadas. Por conseguinte, a mudança estrutural só é factível se o sistema do capital for desafiado em sua integridade como um modo de controle sociometabólico, e não pela introdução de ajustes parciais em sua conformação estrutural. (MÉSZÁROS, 2007, p. 168)

A obra de Mészáros expõe a problemática central de abordagem do desenvolvimento sociometabólico do capital, remetendo-nos a pensar a educação do campo enquanto uma pedagogia que cria um movimento e se baseia na prática dos movimentos sociais, rumo à explicitação das contradições e suas desigualdades geradoras, como por exemplo, o fato de que:

> Vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade, enquanto os índices de desperdício assumem proporções escandalosas, em conformidade com a mudança da reivindicada destruição produtiva, do capitalismo no passado, para a realidade, hoje predominante, da produção destrutiva. (MÉSZÁROS, 2007, p. 221)

É neste aspecto que reside a relevância do materialismo histórico dialético, ou seja, enquanto ferramenta da práxis coletiva no trabalho de desalienação do próprio trabalho a partir da consciência histórica e dialeticamente refletida com base nas contradições do capital. Marx nos explica em toda sua obra que os homens, ao produzirem sua vida material, acabam modificando a natureza e também a si mesmos; no entanto, isto se dá em uma realidade material existente. Ao produzirem suas vidas, os homens articulam-se em relações sociais relacionadas ao desenvolvimento das forças produtivas de cada época, e o todo destas relações ajuda a compreender o modo de produção vigente a partir da percepção das contradições desse movimento.

[39] O sentido de ocupações aqui é muito mais amplo do que o ato de ocupar uma propriedade agrícola improdutiva. A classe trabalhadora camponesa ocupa a escola como já debatemos e a educação de modo geral problematizando em suas lutas também a ideia e defesa da Educação.

Thalheimer (1979), por sua vez, considera três leis essenciais na dialética materialista marxista e que podem ser associadas e ajudam na compreensão das considerações de Triviños (1987). A primeira lei é a ~~–in~~terpenetração dos contrários" ou luta dos contrários, em que os opostos estão em constante contradição e sempre podem ser resumidos a uma unidade absoluta. A segunda lei da dialética materialista, de acordo com Thalheimer (1979), é a de que as coisas são opostas, distintas e igualmente indissociáveis, o que leva inevitavelmente à terceira lei da ~~–u~~nidade ilimitada ou absoluta e a igualdade das coisas". Esta terceira lei compreende as partes de um todo articulando-se entre si em contradições que formam e ajudam a entender o todo; como exemplo explicado pelo autor, tem-se o dia e a noite, sendo dois opostos que constituem um todo que é o dia num ciclo de vinte e quatro horas, sendo a contradição entre os dois suprimida na própria ideia do dia. Homem e mulher também são dois termos contraditórios e que não impede com que tenhamos uma unidade e que se articulem na ideia geral de homem. Desse modo, a dialética ensina ~~–q~~ue a universalidade sempre existe em relação à particularidade; não é possível separá-las, ainda que constituam momentos distintivos de nossas operações conceituais e de nossos engajamentos práticos" (HARVEY, 2004, p. 316).

O materialismo histórico dialético possibilita uma compreensão condizente, ou na busca por esta postura, com a realidade, pois aprodunda-se nas expressões e contradições entre os homens e as classes sociais no interior do modo de produção hegemônico. Assim, este método propicia um entendimento das problemáticas reais das várias dimensões da vida: trabalho, educação, cultura, etc e, ainda, reforça a ideia de compromisso e engajamento do trabalhador/cientista com a realidade. A educação do campo, nesse sentido, pode ser entendida como um elemento específico da contradição maior entre campo e cidade, ambos inseridos num universo que se articula à divisão social do trabalho e às lutas de classes, engendradas em seu movimento. A respeito disso, Caldart (2003) pondera:

> **O movimento da realidade, da história:** no nosso caso já dissemos que o campo está em movimento e numa dinâmica acelerada pelas tensões e lutas sociais, que rapidamente modificam e criam demandas para seus sujeitos; a história não para e as questões humanas dos sujeitos sociais e de cada pessoa não são sempre as mesmas, ou pelo menos não permanecem muito tempo com o mesmo conteúdo. **Uma escola que se pretenda parte de um movimento pedagógico mais amplo precisa fazer o seu movimento interno em sincronia com ele**;
>
> **o movimento das relações sociais que constituem o ambiente educativo:** existe uma dinâmica própria do ambiente educativo que precisa ser observada, interpretada e intencionalizada pelo coletivo de educadores. Relações sociais em movimento produzem contradições, tensões, conflitos,

> que precisam ser trabalhados para que os objetivos pedagógicos sejam atingidos. Quando uma escola deixa de ser apenas audiência passiva a aulas sem muito sentido, e a vida se faz presente dentro dela, isto quer dizer que há um conjunto de dimensões se movimentando ao mesmo tempo, e nem sempre em harmonia ou de um jeito educativo. A prática nos diz que numa escola a ‗lei da inércia' costuma ser muito perigosa porque a deseducação geralmente é mais fácil, especialmente se nosso ideal pedagógico é contestador da ordem e dos valores dominantes. **Sem a intencionalidade e o pulso firme dos educadores no processo de construção e reconstrução permanente do ambiente educativo, não teremos a formação humana necessária ao nosso projeto**;
>
> **o movimento da formação humana, no coletivo e em cada pessoa: as pessoas** não se educam todas do mesmo jeito. Até porque elas somente aprendem aquilo de que sabem ter necessidade de aprender. E não se pode impor a uma pessoa a consciência da necessidade de aprender, embora se possa pressionar as circunstâncias capazes de gerá-la. Um dos grandes desafios do coletivo de educadores é organizar o ambiente educativo de modo que o coletivo seja pressionado a querer se educar, para que então o próprio coletivo seja a pressão positiva, educativa, sobre cada pessoa. Estamos falando de necessidades de aprendizagem diversas: necessidade de estudar e de produzir conhecimento, necessidade de aprender a rever posturas, de se relacionar com as pessoas, de descobrir suas capacidades e virtudes, de criar novas formas de expressão, de produzir mais no trabalho, de ser mais sensível, mais humano... Mas para que este processo seja mesmo educativo para todos, é preciso que os educadores, as educadoras estejam sempre prestando atenção nele, interpretando as reações e os comportamentos de cada educando (e também de si mesmos) e ajustando formas e conteúdos do processo pedagógico em andamento. (CALDART, 2003, p. 76-77, grifos nossos.)

O racicocínio e argumentação de Caldart (2003) contribui para a discussão do **movimento** presente na Educação do Campo, tendo como referências três aspectos que se articulam: o movimento contraditório e de luta de classes na questão agrária, o movimento das relações sociais que valoriza a escola e a educação na sociabilidade e identidade Sem-Terra e o movimento da educabilidade coletiva presente no ato conjunto de lutar pela educação em acampamentos e assentamentos. A frase da autora de que: ―Uma escola que se pretenda parte de um movimento pedagógico mais amplo precisa fazer o seu movimento interno em sincronia com ele", é de extrema riqueza analítica do que se pretende ao vincular o materialismo histórico dialético com a educação do campo. Este tipo de educação, no interior dos movimentos sociais camponeses, com destaque para o MST, está sendo historicamente valorizado nas suas lutas camponesas.

Estas, por sua vez, precisam se articular à luta de classes num sentido mais amplo, na inconciliável contradição entre capital e trabalho, entre classe dominante e classe trabalhadora. Essa contradição é a ―peça chave" do capitalismo e qualquer luta popular que

perca de vista ou não a leve em consideração, não conseguirá se sustentar ao longo do tempo. O movimento de resistência e proposição societária contra-hegemônica precisa vincular e relacionar seus embates à luta de classes, para que a visibilidade aumente, o apoio de outros trabalhadores possa surgir e a consciência crítica conquiste e ocupe outros espaços marcados pela exploração; é por isso que lucidamente a autora sintetiza essa sinergia educativa e práxica em: "A escola não move o campo, mas o campo não se move sem a escola. Quem faz a escola do campo são os povos do campo, organizados e em movimento." (CALDART, 2003, p. 64). Defendendo o ponto de vista de Caldart (2004), Comilo (2008) sintetiza, de modo claro e preciso, a vinculação entre a pedagogia do movimento da educação do campo e a perspectiva dialética e dialógica:

> A pedagogia do MST busca ser dialógica e dialética. Tem íntima relação com a realidade, pois traz, para o interior da sala de aula, as ações e reflexões dos trabalhadores que formam a identidade do Movimento dos Sem-Terra. A identidade dos trabalhadores do movimento é trazida para a sala de aula através de uma pedagogia que trabalha as vivências, emoções, dores, místicas e ações. A pedagogia do MST leva para o debate social a proposta de um projeto popular para as escolas do campo no Brasil e busca a democratização dos saberes cientificamente acumulados ao longo da história. Esta pedagogia é, também, uma construção coletiva, pautada sempre na educação que os trabalhadores do MST querem e merecem. (COMILO, 2008, p. 12)

Podemos sistematizar quatro princípios e características do materialismo histórico dialético na sua potencial relação com a educação do campo: **A prática** ,pois além de ser estudado (o método MHD) pelos militantes dos movimentos sociais camponeses, ganha maior possibilidade interventiva e analítica perante esses sujeitos, pois eles praticam este método e essa prática, sendo fundamental para a pesquisa em Educação se atentar para este ponto. Portanto, o movimento de educação do campo problematiza constantemente a garantia dos direitos sociais no campo, mostrando-o enquanto território de vida, já explicado no capítulo 04, pois eles *vivenciam* os embates e conflitos da questão agrária. Embasados na dialética marxista, o movimento educação do campo não é somente um movimento pelo fato de congregar pesquisadores, populações camponesas, simpatizantes da luta pela terra e demais militantes; mas é também movimento pois representa a expressão do novo, como nos ensinou Saviani (1996) no início deste item.

Esse ponto nos leva à **contradição**: os movimentos camponeses tratam-se das forças dominadas[40], porém, que resistem de diversos modos (dentre eles revalorizando sua cultura), em contradição explícita com as forças dominantes (entendidas na atualidade como a expressão do agronegócio e das multinacionais) e, desse modo, ambas as forças fazem parte de um todo da questão agrária e o processo de desenvolvimento capitalista no campo. Por isso, a própria educação do campo pode ser considerada movimento, pois se relaciona com esta contradição lutando com o velho (as forças dominantes) e construindo culturalmente o novo com suas lutas populares, seu modo de produção agroecológico (efetivamente saudável e verdadeiramente sustentável) e seu projeto societário alternativo.

Desse modo, chegamos à percepção **do empírico ao concreto**: parte-se do real, do material, do vivido, do embate, do empírico para coletivamente repensá-lo e transformá-lo rumo ao concreto, pois como já nos explicou Marx: "Partindo daqui, é necessário caminhar em sentido contrário até chegar finalmente de novo ao real, que não é mais a representação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas." (MARX, 1996, p.247).

É nesse aspecto que consideramos oportuno e pertinente situar a potencialidade da ação mobilizadora da classe trabalhadora camponesa na sua contribuição à toda luta e tarefa histórica da classe trabalhadora de modo geral. Konder (2009) argumenta que uma avaliação justa da realidade e uma visão do conjunto exigem um ponto de vista que alcance a sociedade como um todo e isto, na atualidade do modo de produção capitalista, é inviável em decorrência das desigualdades entre as classes sociais. Entretanto, é preciso estar atento para o fato de que a classe que não consiga enxergar os interesses básicos da comunidade humana não está apta a enxergar o ponto de vista mais totalizante. A superação desse empirismo e a busca por um ponto de vista que seja universalmente válido é possível à classe que conseguir superar o seu particularismo e se identificar na prática com a humanidade de modo total. De imediato, os trabalhadores não possuem interesses comuns a toda humanidade; porém, o movimento de sua libertação exige a libertação de todos os seres humanos rumo à uma sociedade sem classes. É nesse aspecto que camponeses podem contribuir com a classe trabalhadora, ou seja, avançando para além da visão limitante, superficial e distorcida ideologicamente pelo agronegócio e pelo capitalismo. E isto não é reformismo, mas sim, e antes de tudo, trata-se de uma perspectiva revolucionária.

[40] O termo determinação aparece em toda obra, mas em especial aqui, não no sentido mecanicista, mas no sentido ontológico que a perspectiva marxiana resgata, ou seja, pensar nas articulações que se implicam e interagem.

A quarta característica deste método na educação do campo é **o Movimento**: falamos em "Pedagogia do Movimento", como abordamos no item anterior, no sentido da educabilidade presente num movimento social (educabilidade esta entendida aqui como um desenvolvimento coletivo pedagógico não-capitalista), mas também no fato de desempenharem o processo, o movimento das contradições da questão agrária e a questão educacional e como esta educação impulsiona a dinâmica de luta, resistência e (re) criação camponesa, em que seus educandos/militantes *refletem* sobre a realidade, *analisam* as contradições e conflitos (pois vivenciam as lutas de classes na questão agrária), *articulam-se* junto a outras instituições (como a universidade, por exemplo) e *problematizam* alterações e subsídios nas políticas educacionais no campo. A respeito das problematizações que o movimento da educação do campo têm ajudado a explicitar, vale relembrar a lenda de Édipo. Konder (2009) nos recorda que:

> Conta a lenda que Édipo foi detido pela Esfinge às portas de Tebas e que a Esfinge ameaçou devorá-lo, caso ele não solucionasse que ela ia lhe propor. Proposta a adivinhação ("qual é o animal que de manhã tem quatro pernas, durante o dia tem duas e ao anoitecer tem três?"), Édipo resolveu-a respondendo que o animal de que se tratava era o homem, que engatinha na primeira infância, anda sobre os dois pés na fase adulta e se apoia em uma bengala quando envelhece. (KONDER, 2009, p. 23)

Em vários momentos pedagógicos e políticos a questão agrária, o agronegócio e o capitalismo colocam uma série de questionamentos aos trabalhadores camponeses, pesquisadores militantes e ao movimento da educação do campo, que muito se assemelham à uma contemporânea Esfinge, inquietando-nos com sua proposição: "Decifra-me ou te devoro!".

Contudo, é importante considerar também que o materialismo histórico dialético permite pensar como **desafio histórico** à classe trabalhadora e aos camponeses em seu fazer pedagógico, a tarefa de se **apropriar dos conhecimentos desenvolvidos cientificamente pela humanidade**, como abordam vários autores marxistas, **sem** se **esquecer** da defesa **de seus saberes populares territoriais numa concepção e práxis revolucionária**. Não basta pensar apenas no imediatismo da luta, mas é preciso considerar a movimentação histórica da mesma para compreender a sociedade atual em seu funcionamento. E esse raciocínio, com certeza, não interessa às classes dominantes, pois para estas, o conhecimento acumulado é

questão de poder e poder, por sua vez, é questão central de manutenção da estrutura e estruturação vigentes no atual modo de produção.

Dessa forma, a categoria do trabalho enquanto categoria fundante do ser social é imprescindível em ser levada em consideração, sobretudo, na defesa do materialismo histórico e dialético enquanto instrumental ideopolítico e teórico indispensável em ser trabalhado na educação do campo numa postura efetivamente de cunho revolucionária. Apesar da abordagem marxista não ser defendida e assumida em todas as análises em educação do campo, não consideramos que possamos juntar tudo num mesmo bloco e desqualificar este campo educacional como se, a priori, fosse um todo homogêneo. É sobre esta polêmica que iremos tratar no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 6 – EDUCAÇÃO DO CAMPO E LUTA DE CLASSES

Figura 18: Ocupação. **Foto:** Sebastião Salgado.

"Observei e ouvi, buscando entender a história de meu próprio tempo... Não nos desarmemos, mesmo em tempos insatisfatórios. A injustiça social ainda precisa ser denunciada e combatida. O mundo não vai melhorar sozinho."

(Eric Hobsbawm)

Neste capítulo, consideramos importante demonstrar o aspecto mobilizador de engajamento que vários sujeitos coletivos do campo, em suas lutas educacionais, desenvolvem. A foto de Sebastião Salgado permite refletirmos sobre a Educação do Campo enquanto uma Pedagogia da Mobilização, que verdadeiramente ocupa o latifúndio educacional e rompe com as cercas da intolerância. São várias ações e mobilizações locais, regionais, estaduais e nacionais, que comprovam os valores e os resultados da ação conjunta e

unida rumo à garantia do direito educacional. Pensar nesse posicionamento implica em considerar a problemática da educação do campo.

Esta questão precisa ser refletida; avançar em debates e contextos de ampla divulgação, tanto no meio acadêmico quanto nas discussões de elaboração das políticas públicas e entre a sociedade civil. Como abordaremos no próximo item, os sujeitos da educação do campo conseguiram suas conquistas numa perspectiva operacional de ~~"b~~baixo para cima"; no entanto, é intrínseco ao movimento interno do capital e dos interesses das classes dominantes incorporar as críticas que lhes são feitas, desvirtuá-las de direcionamento, ~~"c~~amuflá-las" perante a opinião pública e incorporá-las em sua lógica de funcionamento. Esse é o risco ao debatermos a educação no campo, isto é, ou atrelamos ao debate a perversidade e desigualdade do atual modelo agrário hegemônico em uma perspectiva de superação baseada nos saberes e na cultura popular camponesa, ou desenvolvemos teses e discursos que, embora possam parecer inclusivos, servem para subalternidade dos camponeses perante sua metamorfose em agricultores familiares e, dessa forma, atenderem aos objetivos de acumulação e lucro dos grandes grupos privados nacionais e internacionais. Assim, é importante compreender a educação do campo enquanto disputa também no plano teórico acadêmico. Por isso, tentaremos expor os elementos mais comuns presentes nas críticas dirigidas à esse movimento e as implicâncias que elas carregam.

6.1 – A desqualificação do Movimento da Educação do Campo: a quem isto serve?

Neste item problematizamos os ataques, cada vez mais frequentes à educação do campo dirigidos por uma parcela dos intelectuais da chamada Pedagogia Histórico-Crítica. Tendo por base nossa vivência e atuação junto ao curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFMS em Campo Grande – MS e, também, com as reflexões e debates oriundos da tese aqui apresentada, temos como objetivos sintetizar as principais e mais comumente críticas direcionadas ao Movimento da Educação do Campo.

A educação do campo marca um momento importante na análise da realidade que vem sendo efetivada pelos camponeses em seu processo de (re) criação e que estão, muitas vezes, organizados em movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

– MST. Não só a educação é valorizada no interior da luta pela terra, como também a luta pela transformação da realidade como um todo. O método é fundamental nesta empreitada investigativa em captar intelectualmente esta dinâmica conflituosa que perpassa a questão agrária e a dimensão política e pedagógica no campo brasileiro e que, por sua vez, se articula ao desenvolvimento desigual e contraditório do modo de produção capitalista. A própria discussão sobre educação ~~d~~o" campo ou ~~n~~o" campo – embora não seja adotada por todos os pesquisadores sobre este tema – não se refere tão somente a um ~~j~~ogo" de palavras. Mais do que isso, se refere ao processo de constituição coletiva e consciente de uma educação dos povos do campo, pensada por eles em conjunto com os conhecimentos científicos, no intuito de desenvolver o processo revolucionário considerando todas as mediações necessárias de pensar a educação que se desenvolve no campo, as disputas e lutas de classe na questão agrária e no capitalismo de modo geral. Portanto a luta é para garantir o direito à educação formal *no* campo, mas que seja a partir daí construída intencionalmente com objetivo em ser ~~d~~o campo", envolvendo a passagem ativa e de práxis da consciência vivenciada em suas contradições e/ou a consciência *em si* até a consciência revolucionária (IASI, 2011) ou a consciência *para si.* Sendo assim, é imprescindível que no estudo a respeito deste movimento desempenhado pelos povos do campo e protagonizado pelos camponeses, que se tenha em mente as múltiplas determinações ontológicas que vêm sendo criadas e trabalhadas no vínculo entre educação, trabalho, reforma agraria popular e demais mediações que são imprescindíveis de estarem presentes no que consubstancia a especificidade e a particularidade da educação do campo em sua articulação com a totalidade do ser social.

É tendo esse horizonte de consideração que escrevemos no intuito de explicitar uma vertente antagônica às críticas da Pedagogia Histórico-Crítica – PHC -, porém incluindo os desafios que por ela são generalizados, em muitos casos, de modo ortodoxo, hermético e sectário, como as análises presentes em Basso e Bezerra Neto (2012); Bezerra Neto (2010a, 2010b, 2011); Oliveira (2008) e Souza (2014). Assim, trata-se de uma superação – em sentido marxiano – por incorporação, porém com a delimitação necessária das várias mediações que são desprezadas e, por isso, esses autores não são aqui tratados *em si*, mas sim na reflexão que suas teses permitem à discussão da educação do campo em geral e em que medida elas ajudam a consciente, intencional e coletiva luta de muitos camponeses e a compreensão da questão agrária com foco no aspecto educativo e pedagógico. É importante atentar para o fato de que é preciso compreender a quem está servindo a polêmica e as divergências apontadas no Movimento da Educação do Campo com o marxismo e Di Giorgi (1987) possui uma

discussão interessante que leva em consideração outra polêmica, a de Paulo Freire com Dermeval Saviani, mas que também ajuda a problematizar a discussão aqui proposta:

> Nesta situação, parece-me que a luta intestina que se trava, como se os contendores fossem os antagonistas principais dentro da realidade educacional do país, só tende a fortalecer as forças conservadoras, na medida em que os reais problemas educacionais tendem a ser escamoteados quando o debate se esgota no sectarismo estéril. (DI GIORGI, 1987, p. 64).

Em vários momentos e em produções acadêmicas estes quatro blocos – que resumem as principais críticas - aparecem juntos, em outros momentos aparecem articulados a outros argumentos, contudo, consideramos que as críticas mais comuns na atualidade à educação do campo podem ser resumidas em: 1) Ao ataque teórico à obra do educador e militante Paulo Freire desqualificando-o e aproximando o pensamento de sua obra à fenomenologia e ao existencialismo, desqualificando também os esforços do MST na área da educação; 2) Ao desprezo que pretensamente se considera "científico" e se julga superior e hierárquico aos saberes populares; 3) À análise rápida e simplista que generaliza todas as ações na área de educação do campo considerando-as como sem rigor com relação ao método, relegando-as ao "ecletismo" e 4) Ao ataque à questão do agricultor familiar como se este fosse considerado o "salvador da pátria" pela educação do campo, quando de fato, o que se discute é o conceito de campesinato em seu processo de destruição, recriação e subordinação e os desafios frente à expansão do agronegócio como modelo de "desenvolvimento" agrário dominante. O trecho de Souza (2014) exemplifica de modo claro as críticas da PHC à Educação do Campo:

> O estudo sobre a proposta de educação do MST e a participação em quase todos os eventos nacionais e do Estado de Rondônia organizados pelo Movimento Nacional Por uma Educação do Campo, levam-nos a concluir que a proposta educacional dos movimentos da Via Campesina, publicada nos livros da coleção Por uma Educação do Campo, não difere da educação liberal pós-moderna proposta na atualidade pelo imperialismo, pelas seguintes razões: 1) a proposta apresentada pela Via Campesina para a educação do campo foi construída em aliança com o Estado capitalista burocrático, e se consolidou com a participação dos movimentos da Via Campesina nos órgãos deliberativos instituídos no aparelho do Estado e junto aos organismos do imperialismo, como a Unesco e o Unicef; 2) busca a impossível "superação" da dicotomia cidade-campo no capitalismo. A proposta não identifica a origem dessa dicotomia nem a sua superação, que é o fim da propriedade privada; 3) não reflete uma luta contra o capitalismo, nem teórica e nem prática. Limita-se às questões culturais fundadas no modismo pós-moderno das "diferenças" dos sujeitos do campo frente à sociedade em geral, às "especificidades" do campo e à afirmação da "identidade" camponesa; 4) luta pela inclusão dos camponeses na escola burguesa por meio de políticas públicas; 5) seu objetivo estratégico é a

> —transformação" da sociedade brasileira, com a construção de um —Projeto Popular", de um —novo modelo de desenvolvimento". Não se refere a uma educação voltada à construção de um processo revolucionário, mas à luta reivindicatória pela reforma agrária de mercado, por direitos a serem concedidos pelo Estado burguês na forma de políticas públicas; 6) busca o rejuvenescimento das ideias do Ruralismo pedagógico quando reafirma que o papel principal da escola é garantir a permanência dos camponeses no campo; 7) a educação se faz pelas várias pedagogias ecléticas e idealistas. (SOUZA, 2014, p.253-254)

Nosso intuito não é minimizar o trabalho de importantes intelectuais brasileiros no campo da PHC. Reconhecemos a relevância desta postura teórica e política na tarefa que Marx já nos alertava de união cada vez mais ampla da classe trabalhadora, no entendimento e compreensão da dinâmica da realidade e sua transformação, inclusive, concordamos com o fato de que o materialismo histórico e dialético é um método fundamental em ser trabalhado na educação do campo. Também concordamos, por exemplo, quando a PHC entende que: —A transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico pela escola é de grande importância quando se tem a perspectiva da formação dos indivíduos na direção caracterizada por Marx, ou seja, da constituição da individualidade livre e universal." (DUARTE, 2012, p. 154). Todavia, é fundamental separar —joio do trigo" para que possamos realizar a crítica no intuito de mobilização dos trabalhadores e não na tendência de sua fragmentação (como, aliás, o próprio desenvolvimento do capitalismo instiga), lembrando que —existem as mais diferentes posições pedagógicas entre os marxistas" (DI GIORGI, 2007). Pesquisar um movimento tão amplo como o da educação do campo é tratar de compreender o processo educativo problematizado e desenvolvido pelos camponeses junto à questão do acesso ao conhecimento filosófico, artístico, cultural e científico acumulado pela humanidade rumo à superação da atual ordem societária burguesa. Assim sendo, que possamos, cada vez mais, contribuir com esse processo de formação conjunta para que o compromisso possa ser efetivamente com a classe trabalhadora de modo geral e que esta não apareça apenas em discursos acadêmicos esporádicos, sendo tratada como simples e superficial —objeto de estudo" para que alguns possam então ter seus sonhados —15 minutos de fama" no universo intelectual marxista.

A maior parte da produção acadêmica/intelectual da PHC que se debruça a estudar a educação do campo se baseia na articulação do pensamento de Paulo Freire às correntes pós-modernas, multiculturalistas e antimarxistas. Bezerra Neto (2010) aproxima a obra desse

educador unicamente ao existencialismo cristão que, segundo ele, não possui uma discussão expressiva sobre a essência humana. O autor chega a afirmar de modo simplista que:

> Estes movimentos, dentre eles o MST, dizem acreditar que a crise por que passa o meio rural provêm de uma educação voltada para o meio urbano. Para resolver estes problemas, portanto, haveria a necessidade de uma nova educação que levasse em consideração a realidade do campo. (BEZERRA NETO, 2010, p.266)

A Pedagogia do Movimento, tão cara à educação do campo é fruto de muita discussão e debate e é apontada em aspectos supostamente antimarxistas, como se esta se resumisse em absoluto à Pedagogia que o MST desenvolve, perdendo com isso as inúmeras contribuições de pesquisadores da área que se debruçam sobre esta temática. Com isso o ataque também se baseia no fato de que a categoria da totalidade – tão cara ao marxismo – não é levada em consideração: "Os projetos de educação do campo não levam em consideração a categoria totalidade, uma vez que não fazem a relação das formas atuais de produção da vida sob o capital com a necessidade de formação que propõem." (BEZERRA NETO, 2010, p.263). Também é expressivo o fato de que:

> Esta confusão entre os ideais burgueses e dos trabalhadores, também se faz presente nos movimentos sociais populares. O Movimento por uma educação do campo, encabeçado pela via campesina e pelo movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, movimentos sociais do campo de grande expressão no Brasil e na América Latina, tem participado ativamente no movimento em favor de que a escolarização da população rural ocorra no meio em que ela vive. Ao integrar o movimento "Por uma Educação do Campo", o MST acaba por defender uma proposta educacional que leva em conta as especificidades daqueles que vivem no campo, perdendo de vista, que a maioria dos trabalhadores rurais compõe a classe dos trabalhadores e que tem direito ao acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade e não a uma educação apartada daquela oferecida no meio urbano. (BASSO e BEZERRA NETO, 2012, p.07)

Concordamos com Di Giorgi (2007) no fato de que é preciso levar em consideração as transformações ou "enriquecimentos" no pensamento de Paulo Freire e acreditamos que o mesmo pode ser pensado com relação à educação do campo e esta postura é necessária para que não incorramos no engano afirmar que:

> **A filosofia antimarxista de Freire substitui a luta de contrários pela harmonia de contrários**. Sua posição em relação ao marxismo é extremamente revisionista, advogando uma social-democracia cristã ao mesmo tempo em que acusa o marxismo de sectarismo e assume sua postura como pós-moderno [...] O ensino está centrado no aluno e o professor deve auxiliá-lo para que ele busque o conhecimento necessário para adaptar-se à

> sociedade contemporânea, que exige cada vez mais a atualização do conhecimento exigido pelo capitalismo em sua fase superior. O existencialismo fenomênico das concepções de Freire busca as circunstâncias e os fatos da realidade social, desprezando a totalidade das relações que produzem os fenômenos, pois, entendendo ser a existência anterior à essência, o indivíduo está isolado e deve buscar em si mesmo a mudança das relações que o oprimem. (SOUZA, 2014, p.271 e 274, grifo nosso.)

Di Giorgi (2007) nos apresenta elementos suficientes para não associarmos o pensamento de Freire à fenomenologia. Contudo, nunca é demais afirmar, em consonância com aquele, que é errôneo afirmar que para Paulo Freire há várias realidades sociais, mas tão somente uma em que há opressores e oprimidos, sendo que estes, obviamente, possuem interesses e posições antagônicas no processo produtivo. Paulo Freire talvez não tenha desenvolvido uma contribuição filosoficamente sistematizada sobre contribuições do materialismo histórico dialético de modo como Lukács, Gramsci, Gyorgy Markus entre outros; entretanto, todo seu pensamento está ―encharcado" de potencialidades analíticas para pensar a educação em uma postura crítica.

> A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na ―inversão da práxis", se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 2014, p. 51)

Tendo como aporte a discussão de Saviani (2012) sobre a polêmica de considerar Marx nos limites da modernidade, também entendemos neste caso que a desqualificação de Paulo Freire é um erro gnosiológico, ou seja, científico e filosófico, porém é um acerto ideológico, já que muitos dos ataques que a ele são dirigidos não são neutros e desinteressados, mas sim elaborados por pesquisadores dentro do próprio marxismo como é o caso de Bezerra Neto. O próprio Freire com relação ao marxismo afirma em entrevista com Sérgio Guimarães a influência deste método em suas análises:

> Eu não tenho dúvida nenhuma de que, em todos os meus mais recentes trabalhos, há indiscutivelmente uma presença marxista. Olha quando eu fico assim até um pouco em silêncio com relação à tua pergunta, não é porque eu tema Marx. O que eu temo é querer dar a impressão de que eu sou um marxista, no sentido de um indiscutível conhecedor de Marx. É esta a minha humildade. Mas tanto quanto posso, **eu tenho que fazer uma interpretação, uma análise marxista do contexto para poder compreender a educação.** Eu te confesso: acho que fora de um instrumental

> marxista, que deve ser contudo tratado em termos como acho que Marx gostaria, com espírito crítico, e não com espírito de carneiro... Quer dizer? **Eu não me ponho diante de Marx como se estivesse diante de um deus! Marx mesmo não gostava disso.** (FREIRE e GUIMARÃES, 2008, p. 26-27, grifos nossos.)

É também perceptível o papel que a auto-crítica possuía em sua prática, aliás, prática essa que explicita seu desenvolvimento intelectual:

> Nesse sentido, acho que não há como escapar de uma análise marxista para a compreensão do fenômeno educativo. E é por isso mesmo que eu hoje, por exemplo, nem sequer falo em aspecto político da educação. Em textos meus até não muito antigos, eu cheguei a fazer uma afirmação que eu considero hoje ingênua, e que foi a seguinte: ―Não é possível negar o aspecto político da educação". Era ainda ingênuo isso. Eu hoje digo, radicalmente: a educação é, em si, política. (FREIRE e GUIMARÃES, 2008, p. 27)

Basso e Bezerra Neto (2012) além de não considerarem esta postura de Freire também não demostram minimamente elementos teóricos e práticos suficientes para fazer crer que o MST ―perca de vista" que a maior parte dos trabalhadores rurais fazem parte da classe trabalhadora, de modo geral, e que possuem direito aos conhecimentos produzidos pela humanidade. Isso é tão falso e enganoso que é fundamental lembrar as considerações de João Pedro Stedile:

> O MST só conseguiu sobreviver porque **conseguiu casar os interesses particulares, corporativos, com os interesses de classe**. Se tivéssemos feito um movimento camponês apenas para lutar por terra, esse movimento já teria terminado. Qualquer movimento camponês que restringir sua luta ao aspecto corporativo, sindical, estará fadado ao fracasso. [...] Tivemos a compreensão de que **a luta pela terra**, pela reforma agrária, apesar de ter uma base social camponesa, **somente seria levada adiante se fizesse parte da luta de classes**. (STEDILE e FERNANDES, 2012, p.35, grifos nossos.)

Ora, se colocar a luta dos Sem Terra no âmbito das lutas de classe é não perceber a categoria da totalidade e considerar os trabalhadores do campo à parte e isolados da classe trabalhadora, também teríamos que rever todo o debate da questão agrária brasileira no tocante às contribuições do marxismo. Contudo, Basso e Bezerra Neto (2012) continuam em seu raciocínio entendendo que o MST trabalha com a separação entre campo e cidade e que isso não favorece a luta dos trabalhadores. Ocorre que como Marx já nos ensinou, no capitalismo, o campo se estrutura e se organiza a partir das relações sociais capitalistas de

produção e, com a contribuição de Oliveira (1986), podemos entender também a presença de relações não propriamente capitalistas. Novamente a contribuição de Stedile é imprescindível, pois: "A frente de batalha da educação é tão importante quanto a da ocupação de um latifúndio ou a de massas. A nossa luta é para derrubar três cercas: a do latifúndio, a da ignorância e a do capital." (STEDILE e FERNANDES, 2012, 74). Isto quer dizer que a luta dos trabalhadores do campo precisa ser compreendida e analisada no âmbito das lutas de classes e também no tocante ao próprio desenvolvimento e dinâmica do modo de produção capitalista, sendo necessário, portanto um movimento dialético único entre a ocupação de latifúndios e o "rompimento da cerca da ignorância", isto é, a consideração do processo educativo em sua contribuição com a luta camponesa e dos trabalhadores. Por acaso isto não condiz com a postura marxista?

Souza (2014), por sua vez, para além dos projetos que analisa, chega a generalizar a própria luta da Via Campesina, quando afirma que: "A luta de classes desencadeada pelos movimentos da Via Campesina não passa de uma luta econômica sem maiores consequências para a ordem capitalista." (SOUZA, 2014, p.284). Se isso fosse verdade não haveria porque se discutir campesinato, agricultura camponesa, agronegócio, agroecologia etc. E quanto às inúmeras ações em escala nacional e internacional que articulam denúncias na área de educação, política, produção de alimentos, de biocombustíveis etc. que a Via Campesina ajuda a se debater e transformar? As contradições do capitalismo e do agronegócio não estão amplamente acessíveis a toda a classe trabalhadora, daí a importância, como o próprio Marx já nos ensinou, do papel da ciência em ir além das aparências rumo à essência. Esse pensamento é fundamental e se faz tanto presente no MST e na Via Campesina quanto no próprio Movimento da Educação do Campo, pois se explicita constantemente, pautado em pesquisas das mais diversas áreas, a insustentabilidade da agricultura capitalista e suas perversidades para a humanidade como um todo, sempre levando em consideração a necessária e insuprimível mediação com o modo de produção capitalista.

Bezerra Neto (2010) além de afirmar que o MST desconsidera a categoria da totalidade, afirma que este movimento acaba aderindo a posicionamentos conservadores colocando no mesmo patamar a necessidade de realização da reforma agrária e da educação, entendendo que: "Ao pensar o mundo de forma fenomênica o MST e a Via Campesina parecem não enxergarem as contradições do capital propondo uma ação que pode significar, ao invés da superação da sociedade capitalista, o represamento destas possibilidades." (BEZERRA NETO, 2010, p.166). No entanto, o que se é desconsiderado é que não há uma

interpretação idealista de que primeiro se muda a educação para depois se mudar a realidade. Esta é uma interpretação errônea e que não apreende o conjunto da produção teórica da educação do campo, pois o que nos parece descabido é julgar todo um corpo intelectual sem apreender suas articulações e dinâmicas, sendo por isso, em nosso entendimento, que tão importantes quanto as categorias da totalidade e da contradição na análise marxista também o é a categoria da mediação, pois esta nos recorda que: ~~"~~o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso" (MARX, 1999, p. 39).

É por desprezarem em suas análises sobre a educação do campo a categoria da mediação que alguns pesquisadores da PHC afirmam:

> Por não considerar a teoria como parte imprescindível da formação do concreto pensado, supervalorizando a prática tomada em seu aspecto fenomênico, individual e utilitarista, a educação do campo cai num pragmatismo exacerbado aproximando-se das tendências pós-modernas. Como o pragmatismo se orienta pela ênfase na sua utilidade para determinada pessoa e/ou grupo, dado que o que importa não é buscar as explicações da realidade, mas como viver melhor, encaminhando as situações vividas por um indivíduo, um grupo e/ou mesmo uma sociedade, não há a necessidade do ser humano entender objetivamente a realidade, mas fazer opções de como interpretá-la segundo seus interesses, o que faz do pragmatismo um relativismo filosófico. (BEZERRA NETO, 2010, p.153)

Se isso fosse efetivo e condizente com o Movimento da Educação do Campo, não haveria inúmeras ações de estudo da teoria marxista para formação de militantes, professores, dirigentes e demais sujeitos envolvidos com o acesso e o direito à educação formal pública e de qualidade perante os camponeses, pensamento este, ignorado por Bezerra Neto e Bezerra (2011):

> A produção bibliográfica amplamente divulgada pelos componentes do Movimento deixa transparecer que os pressupostos teóricos estão assentados em concepções advindas do idealismo, impulsionadas por um ecletismo pedagógico que pode ser constatado na maioria de seus projetos de educação. Essa postura de cunho idealista de viés fenomênico tem influenciado na interpretação da realidade brasileira e do mundo, tornando a análise superficial. Destacamos dois aspectos fundamentais para contextualizar as implicações deste tipo de análise: a concepção de educação do campo e o entendimento quando ao desenvolvimento da agricultura. (BEZERRA NETO e BEZERRA, 2011, p. 106)

A afirmação dos autores de que a divulgação bibliográfica do Movimento da Educação do Campo tem sido nos últimos anos amplamente disseminada é verdadeira e se faz em razão

de um dos objetivos da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo fundada em 1999. No entanto, tanto os autores responsáveis pela elaboração da coleção de cadernos "Por uma Educação do campo", quanto os movimentos sociais camponeses possuem fortes vinculações com uma visão materialista da história e da realidade, pois consideram e argumentam sobre a educação no campo como alvo de disputa entre projetos educacionais e societários entre agentes antagônicos e com interesses divergentes, articulando-a ainda, às desigualdades da questão agrária e do modo de produção capitalista, a saber a luta entre: camponeses e elites agrárias e a luta de classes que guarda a contradição principal entre capital e trabalho, ou seja, a luta entre a classe capitalista e a classe trabalhadora.

Novamente os autores ao associarem numa leitura rápida e superficial a educação do campo a um campo teórico e metodológico fenomênico-existencialista, se precipitam em suas análises. As propostas pedagógicas do Movimento da Educação do Campo debatem em suas concepções os saberes e a cultura popular camponesa, porém como princípios e vínculos passíveis de serem criados na disseminação de uma educação que se preocupe e respeite a cooperação entre a classe trabalhadora como um todo, a solidariedade entre assentados e a valorização da agricultura camponesa com base na agroecologia. Aliás, aqui cabe uma ressalva fundamental, pois muitos autores da PHC na análise da educação do campo menosprezam os conceitos de campesinato e de agricultura familiar, tratando-os como sinônimos e não como uma questão relevante. Todavia, é importante lembrar que a Geografia Agrária, com destaque para os trabalhos de Thomaz Jr (2008, 2010 e 2011); Fernandes (2004, 2005 e 2008); Oliveira (1986, 1991 e 1994) e outros, possui um arsenal teórico e metodológico fundamental para compreender a recriação do campesinato no atual modo de produção capitalista em meio ao domínio e hegemonia do agronegócio, pois entendem que o capital em seu movimento contraditório para se reproduzir, reproduz também de forma ampliada suas contradições envolvendo relações de produção capitalistas e não-capitalistas, tendo, deste modo, uma contribuição enorme para o debate das lutas camponesas "umbilicalmente" ligadas ao Movimento da Educação do Campo e que passa despercebido – e até menosprezado – pelos pesquisadores da PHC que estudam a educação do campo. Portanto, não se trata tão somente em se posicionar neste campo dos saberes populares e deste não se libertar. Trata-se, sobretudo, de valorizá-lo e sem desvincular a dimensão política presente na educação do campo, conquistar e apreender conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que ajudem na luta desenvolvida pelos povos do campo, muitas vezes organizados em movimentos sociais como o MST, ou seja, não se despreza o conhecimento objetivo

elaborado, apenas articula este no seu relacionamento com a cultura popular camponesa em seu processo de recriação e resistência.

Contudo, os autores ainda continuam afirmando:

> Os movimentos sociais que defendem um projeto de educação específico para o campo acreditam que, com uma educação adequada ao meio rural, os problemas decorrentes do êxodo rural poderiam ser solucionados, pois o grande objetivo desses movimentos sempre foi o de melhorar as condições de vida da comunidade. Esses movimentos, dentre eles o MST, dizem acreditar que a crise por que passa o meio rural provém de uma educação voltada ao meio urbano e que acaba por contribuir para a não fixação do trabalhador naquele meio. Para resolver tais problemas, haveria, portanto, a necessidade de uma nova educação, que levasse em consideração a realidade do campo. (BEZERRA NETO e BEZERRA, 2011, p. 114)

Talvez este trecho possa ser considerado um dos mais emblemáticos presentes na discussão dos autores. Em primeiro lugar, como já argumentamos, este tipo de educação não se fragmenta tão somente em mais um nível de ensino, mas sim numa visão mais ampla, fundamenta-se num movimento maior que congrega o protagonismo dos movimentos sociais camponeses e pesquisadores militantes, além de outros agentes comprometidos com a transformação qualitativa da sociedade, sendo este sim o objetivo mais geral presente nas preocupações desses sujeitos. Em segundo lugar o foco não se trata tão somente na ―fixação do trabalhador naquele meio", mas sim construir espaços de diálogos, políticas públicas e as condições reais e concretas para que o direito educacional, junto aos demais direitos sociais, possam se efetivam perante uma população secularmente excluída e expropriada de suas terras e meios de sobreviver. Os camponeses não desempenham e participam somente de lutas camponesas, mas de lutas populares e da classe trabalhadora de modo geral, sinalizando aqui a compreensão que possuem da necessária mediação com trabalhadores também dos espaços urbanos! Desta forma, nada mais absurdo que associar a educação do campo a um ―pensamento antimarxista" como apontam os autores, já que os povos do campo e pesquisadores militantes tem se comprometido a juntos entender a realidade, articular seus problemas às desigualdades da questão agrária e desta ao capital para, por sua vez, baseados em referências marxistas juntos transformarem contínua e constantemente a sociedade.

A tese de Oliveira (2008) também é central para compreender a articulação nodal das críticas de alguns pesquisadores da PHC. O autor afirma que as propostas da educação do campo visam: 1) uma articulação com o trabalho para atender o mercado capitalista; 2) que há

uma valorização idealista da cultura, como se esta fosse necessária apenas para uma boa convivência entre diferentes culturas; 3) a não consideração da categoria da totalidade; 4) a supervalorização da prática em sobreposição à teoria; 5) o utilitarismo e o pragmatismo; 6) o ecletismo e 7) a consideração da obra de Bernardo Mançano Fernandes como uma ênfase na cultura e nos territórios de modo idealista.

> [...] pensamento de Bernardo Mançano Fernandes que, como descrito nesta tese, estabelece a existência de vários territórios no campo brasileiro, entre os quais aqueles camponeses, mas derivados estes não unicamente de relações econômicas, mas das formas culturais das populações que sobre este vivem**. A ênfase do autor na perspectiva das relações culturais que modelariam estes territórios, como se estes fossem definidos mais por estas culturas e "projetos de futuro" destas populações do que por objetivas formas de apropriação dos recursos de tal território, empresta a sua interpretação do agro um viés pós-estruturalista, principalmente numa supervalorização do sujeito solto de suas relações com a totalidade da formação do território. Esta perspectiva é aproveitada pelo "Movimento por uma Educação do Campo"** para propostas de projetos educativos que deem conta da "formação de sujeitos" para a "construção" desses "territórios camponeses", necessários a um novo projeto de desenvolvimento para o meio rural, nos moldes acima descritos. Como já dito, se o pós-estruturalismo defende a busca de novas formas de sociabilidade na construção de novos poderes a partir da contestação, pelos grupos subalternizados, dos "poderes estabelecidos pelos grupos dominantes", à escola cabe o papel de dar "visibilidade" a estes novos grupos, no caso o agricultor familiar, para que este possa, então, buscar construir estas novas relações de poder. (OLIVEIRA, 2008, p.440-441, grifo nosso)

O trecho de Oliveira (2008) mostra seu total desconhecimento em profundidade da obra do geógrafo Bernardo Mançano Fernandes. A contribuição de Fernandes na coordenação da Cátedra da UNESCO de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial têm sido enorme no âmbito do fortalecimento, visibilidade e compreensão das lutas camponesas. Além de sua participação e engajamento junto a vários institutos, movimentos sociais camponeses e universidades nacionais e internacionais, o conjunto de sua obra é fundamental para entendimento a respeito das disputas paradigmáticas no pensamento da Geografia Agrária, das disputas territoriais da questão agrária brasileira e de outros países e, ainda, na apreensão crítica dos múltiplos e diversos fatores que influenciam e são influenciados pelos embates protagonizados pelos camponeses em seu processo de (re) criação em várias escalas.

Igualmente é pertinente e imprescindível trazer a contribuição de Caldart (2011) quando a autora relaciona a questão da educação profissional – que é um tema polêmico na contemporaneidade – com a educação do campo:

> O desafio é pensar a educação profissional como formação específica para o trabalho que visa superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e atender as exigências de inserção de todas as pessoas no trabalho socialmente produtivo próprio de seu tempo histórico. Trata-se de preparar lógicas, mas fazendo a sua crítica (e superação) desde o princípio de que as tecnologias que nos interessam são as que efetivamente se constituem como forças produtivas e não destrutivas da vida. (CALDART, 2011, p. 238)

Note-se que nesta perspectiva o trabalho não é compreendido apenas como formação de mão-de-obra qualificada de trabalhadores camponeses para atender as demandas do capital. Ao contrário, implica em entender uma educação profissional que permita o trabalho prático manual com a imprescindível reflexão crítica do modo de produção em geral.

> **A Pedagogia do Movimento**, enquanto reflexão específica sobre as matrizes pedagógicas postas em movimento na formação dos Sem Terra, e ao tratar essa formação como um processo educativo, **expressa (se fundamenta**) e reafirma uma **concepção de educação, de formação humana**, que não é hegemônica na história do pensamento ou das teorias sobre educação (e que não está também na base de constituição da instituição escola): trata-se de uma **concepção de base histórico-materialista-dialética para a qual é preciso considerar centralmente as condições de existência social em que cada ser humano se forma: a produção da existência e a produção ou formação do ser humano são inseparáveis (Marx),** ou seja, as pessoas se formam pela inserção em um determinado meio, sua materialidade, atualidade, cultura, natureza e sociedade, fundamentalmente através do trabalho que lhe permite a reprodução da vida e é característica distintiva do gênero humano, é a própria vida humana na sua relação com a natureza, na construção do mundo. Trabalho emancipado é condição de emancipação humana, mas não é apenas depois de emancipado que o trabalho passa a ser educativo, transformador do ser humano: **a educação acontece na dialética entre a transformação das circunstâncias e a autotransformação que esse processo provoca e exige (acontece na práxis).** (CALDART, 2011, p. 65, grifos nossos.)

A explicitação da Pedagogia do Movimento que Caldart (2011) desenvolve e explica é importante, pois, infelizmente, é muito comum associar este conceito em construção à uma pedagogia exclusiva do movimento MST. Não é possível desprezar a contribuição do MST na organização dos trabalhadores camponeses em suas lutas, contudo, a Pedagogia do Movimento trata de algo mais amplo e radical – no sentido marxiano – ou seja, implica em considerar o movimento enquanto categoria imprescindível do materialismo histórico e dialético, não compreendendo os fenômenos e os processos como dados, prontos e estáticos, mas sim enquanto algo dinâmico em que a atuação conjunta, coletiva e consciente dos trabalhadores é central. De modo geral e sucinto, esta autora sintetiza os principais elementos constituintes da Pedagogia do Movimento e que estruturam a educação do campo:

A Educação do Campo, como prática social ainda em processo de constituição histórica, tem algumas características que podem ser destacadas para identificar, em síntese, sua novidade ou a "consciência de mudança" que seu nome expressa:

- Constitui-se como **luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação** (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido.
- Assume a dimensão de **pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes** ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira. Faz isso sem deixar de ser luta pelo acesso à educação em cada local ou situação particular dos grupos sociais que a compõem, materialidade que permite a consciência coletiva do direito e a compreensão das razões sociais que o impedem.
- **Combina luta pela educação com a luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores**. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela.
- **Defende a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera, mas não em caráter particularista, porque as questões que coloca à sociedade a propósito das necessidades particulares de seus sujeitos não se resolvem fora do terreno das contradições sociais mais amplas que as produzem, contradições que, por sua vez, a análise e a atuação específicas ajudam a melhor compreender e enfrentar.** E isso se refere tanto aos debates da educação quanto ao contraponto de lógicas de produção da vida, de modo de vida.
- Suas práticas reconhecem **e buscam trabalhar com a riqueza social e humana** da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política de modo de vida. Mas seu percurso assume a tensão de reafirmar, no diverso que é patrimônio da humanidade que se almeja a unidade no confronto principal e na identidade de classe que objetiva superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas.
- **A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvem no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra-hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis**. Nos combates que Le têm construído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro.
- Seus sujeitos têm exercitado o direito de pensar a pedagogia desde a sua realidade específica, mas não visando somente a si mesmos: **a totalidade lhes importa, e é mais ampla do que a pedagogia.**
- **A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo** pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, hoje, na apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário, mas também pelas relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta.

> - A Educação do Campo, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, **busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado** (reafirma em nosso tempo que não deve ser o Estado o educador do povo).
> - **Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola**. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa formação. (CALDART, 2012, p.263-264, grifos nossos)

Assim sendo, no Movimento da Educação do Campo temos uma plêiade de abordagens presentes: desde concepções idealistas e reformistas até concepções mais propriamente de cunho marxista. Não há razão para colocar tudo num mesmo ~~"b~~olo" e desqualificar toda uma produção teórica que guarda elementos, em muitos casos, de luta e resistência. O desafio de defender o materialismo histórico e dialético enquanto método teórico e político de compreensão e transformação da realidade é indiscutivelmente um desafio à educação do campo e à educação, de modo geral. Contudo não podemos ser simplistas ao compreender este movimento educacional como uma tendência pós-moderna e/ou mais uma vertente das pedagogias do ~~"a~~prender a aprender". Ao contrário do que alguns pesquisadores da PHC afirmam, a educação do campo não defende uma ~~"h~~armonia" dos contrários, pois ela reconhece justamente o oposto disso na realidade, vivenciando de vários modos as contradições das lutas de classes e dos contrários em embate. O campo vive uma disputa entre agronegócio e agricultura camponesa; entre educação *para* o campo e/ou educação *rural* e a educação *do* campo; entre segurança alimentar e soberania alimentar; entre a defesa da agricultura familiar e do campesinato e essas disputas, inexoravelmente se articulam as lutas de classes inerentes ao capitalismo, necessitando de uma compreensão dialética das mesmas, um raciocínio que as pense por contradições.

Nós poderíamos **sintetizar as principais vertentes ou abordagens que utilizam o conceito de "Educação do Campo"** em: **01) as premissas presentes no Estado** (obviamente reformistas e, em alguns casos, idealistas, em articulação ao caráter de classe do próprio Estado como explicitamos no capítulo 01); **02) uma concepção de educação do campo** que varia **de movimento social** para outro, porém, que encontra no MST seu principal expoente dada a ampla produção intelectual que este movimento possui sobre o tema e **03) uma concepção de educação do campo baseada em posturas idealistas, reformistas e de cunho, em muitos casos, "pós-moderno" presente nas análises e pseudoprojetos "educativos" da ABAG e demais órgãos do agronegócio**. É importante sinalizar que tanto a concepção defendida pelo agronegócio quanto pelo Estado não aparecem como excludentes,

mas sim, articuladas. Como se vê, tem-se uma diversidade de abordagens muito grande, porém, historicamente, como explicitamos no capítulo 02, a educação do campo surge como luta dos movimentos sociais camponeses com destaque ao MST. **Não confundimos a Pedagogia do MST com a educação do campo**, dada a amplitude e visibilidade que esta última alcançou ao ―adentrar os muros acadêmicos" e outros contextos, **todavia, não negamos a história ao afirmar que o MST possui uma contribuição fundamental na defesa da educação do campo para além e contra o agronegócio.** Em razão disto que reforçamos a necessária distinção entre educação **no campo** (aquela que já está lá), a educação **para o campo** (vertente a partir do Estado ou do agronegócio) e educação **do campo** (protagonizada pelos camponeses, trabalhadores rurais, trabalhadores, enfim, originada a partir da luta e da resistência camponesa).

Em muitos aspectos essa polêmica traz embutido um debate já antigo na Educação desempenhado por importantes autores da Pedagogia como Dermeval Saviani, Paulo Freire, Miguel Arroyo etc. Insistimos que é preciso ser mais radical – em sentido marxiano – na qualificação e aprofundamento das críticas que estão sendo formuladas, para não incorrer numa leitura rápida que simplifica em demasia o Movimento da Educação do Campo associando-o a um pensamento e vertente pós-moderna e antimarxista. Caldart (2011) é muito clara em explicar a concepção ampla - e em nosso entendimento uma concepção marxista - de educação que este movimento está trabalhando:

> **Educação é**, nessa perspectiva**, um processo intencional** (planejado e organizado objetivamente, de preferência por coletivos, em uma direção determinada) **de busca do desenvolvimento omnilateral do ser humano, que reúne capacidades para atividades tanto manuais como intelectuais, que trabalha diferentes dimensões que permitem o cultivo de uma personalidade harmônica e completa**. A palavra ―omnilateral" indica a busca de um processo de formação humana ou de humanização integral, entendido como totalidade, que não é apenas a soma da atuação em diferentes dimensões, mas sim a articulação que visa coerência na atuação do ser humano no mundo. E, ainda que no formato da sociedade atual, a unilateralidade pareça cada vez mais o destino inevitável das gerações por elas educadas, nosso projeto de futuro nos impõe persistir em um trabalho educativo noutra direção. (CALDART, 2011, p. 66, grifos nossos.)

Assim sendo, qual é o caráter em desqualificar e desprezar este movimento? Adquirir o ―selo" de ―autênticos pesquisadores marxistas"? Precisamos avançar nos vínculos pedagógicos criados também no diálogo universidade/assentamento e/ou movimento social, isto é, ampliar nossa escala de análise e construirmos procedimentos oriundos da reflexão

teórica para lidar com a realidade. Ao mesmo tempo, quando a universidade dialoga com os educandos/as de um assentamento, por exemplo, ela caminha para um processo de reinvenção teórica interpretativa, não discursando sobre uma realidade idealizada, mas sim, concebida e pesquisada enquanto fruto de uma ação de homens e mulheres ao longo da história. Isso, por sua vez, reafirma o caráter de pesquisa à prática docente:

> **Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.** Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. **Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade**. (FREIRE, 1996, p. 29, grifos nossos.)

Também é preciso lembrar que a discussão de cultura popular no Movimento de Educação do Campo, não serve como romantismo ―bobalesco" para atividades educativas como acusado por alguns pesquisadores da PHC. A cultura popular é uma dimensão articuladora entre várias temáticas no processo pedagógico junto aos camponeses e demais populações do campo. A partir dela e com ela é possível realizar a mediação com o trabalho, com o assentamento e/ou acampamento, com a produção, realizando aquilo que Kosik (1976) já apontava como fundamental, ou seja, de modo coletivo e organizado se realiza a passagem do abstrato ao concreto, cada vez mais elaborado e de modo teleologicamente orientado. Entretanto é fundamental se atentar para o fato de que para Kosik (1976) a passagem do abstrato ao concreto é um movimento no e do pensamento e não uma passagem do sensível ao racional.

As teses de Basso e Bezerra Neto (2012); Bezerra Neto (2010a, 2010b, 2011); Oliveira (2008) e Souza (2014) a respeito da educação do campo carecem de uma análise dialética – presente e defendida tanto no marxismo quanto na PHC – pois afirmam continuamente que este movimento não defende a tese de socialização do saber elaborado e científico e não defende a especificidade da práxis educativa na educação escolar. Pois ocorre justamente o contrário disto, já que o Movimento da Educação do Campo compreende a defesa da escola pública, gratuita e de qualidade também aos povos do campo e que esta educação além de socializar o saber elaborado possa permitir as bases teóricas e intelectivas necessárias para uma compreensão histórica, materialista, dialética e crítica das lutas e embates no campo brasileiro em articulação com a tarefa de superação do capitalismo enquanto modo de produção.

Por fim, é pertinente considerar sempre a distinção entre a crítica dialética e a crítica vulgar, para não resumir e inverter precipitadamente as práticas e concepções do Movimento da Educação do Campo, pois: "A crítica vulgar assume diante da realidade empírica uma atitude arrogante, altiva, pretensiosa; ela expõe as contradições do existente apenas para desprezá-las como algo pertencente à *massa*, isto é, ao mundo humano, o mundo da prática sensível, sobre o qual paira a imaculada esfera puramente teorética do *Espírito*." (ENDERLE, 2010, p. 13).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS, IDEOPOLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Figura 19: Ocupação MST. Foto: Sebastião Salgado.

"É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical
não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível
do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma
estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital,
com todos os meios disponíveis, bem como com todos
os meios ainda a ser inventados,
e que tenham o mesmo espírito." (István Mészáros)

Ao longo de toda tese defendemos uma articulação intrínseca entre educação do campo, educação em geral e projeto societário. Isto foi – e é – necessário, pois defendemos uma *mediação* na análise *sobre* e *da* educação do campo na sua especificidade e articulação com uma perspectiva ampla de educação e cultura que permita contribuir – junto a outras dimensões e práxis - com a tarefa histórica de emancipação humana, superando o capitalismo e a sociedade de classes. Não negamos, deste modo, a defesa da escola pública e a encaramos

como espaço de luta de classes, luta esta entre diversos projetos e proposições teóricas, como abordamos na distinção entre a educação *do* campo e a educação *rural ou para* o campo. Há uma disputa entre uma educação defendida: **1) pelo agronegócio**; outra **2) defendida pelo Estad**o enquanto qualificação profissionalizante para formação que atenda ao capital no mercado de trabalho e outra, ainda, **3) a partir das lutas e experiências dos camponeses: a educação do campo** que possui como desafio de práxis assumir o materialismo histórico e dialético enquanto método necessário de compreensão e transformação da realidade. **A concepção do Estado de educação do campo, todavia, não se desvincula dos imperativos de expansão do capital, matrizados na questão agrária pela dominância material e ideológica do agronegócio. A distinção é meramente didática e para compreensão.**

Por isso, compreendemos que do ponto de vista da luta material e intelectual da classe trabalhadora em seu processo de resistência e (re) criação, **a Educação** é o necessário e urgente "despertar humano" para a construção das alternativas históricas e reais à promoção da socialização dos conhecimentos culturais e territoriais elaborados perante todos os trabalhadores, numa perspectiva que compreenda metodológica e radicalmente – em sentido ontológico-marxiano – a essência da sociabilidade capitalista para que assim possa contribuir com uma orientação intencional e coletiva de entendimento crítico desta realidade e as mediações possíveis de transformação deste modo de produção limitado, perverso, estruturalmente desigual, contraditório e alienante.

A escola precisa cumprir, no mesmo sentido defendido por Saviani (1991), a sua tarefa em socializar o saber elaborado, científico e erudito. Contudo, também entendemos que nessa tarefa é de suma importância também a mediação dialética com os saberes populares territoriais, pois estes também são segregados à classe trabalhadora e ressignificados – ou reificados – pelo movimento do próprio capitalismo.

Este objetivo amplo e necessário também precisa ser pensado do ponto de vista das contribuições ao próprio movimento dos trabalhadores. Nesse aspecto, Thomaz Jr (2011) traz emblemática contribuição à reflexão sobre os desafios que podem ser pensados nessa meta:

> **A busca de alternativas para os trabalhadores ou para a classe trabalhadora não deve ser delegada às políticas públicas, ao Estado, tampouco às forças conservadoras, que o compõem**. É por meio das instâncias de organização dos trabalhadores, os movimentos sociais, que será possível construir novos referenciais de sociedade, sem que "esperemos sentados" que esse projeto seja construído. Muito menos que nos desesperancemos diante do fato de que a Guerra Fria acabou, portanto, não há nenhum motivo para encarnar a resistência do trabalho e que dificilmente a alternativa socialista compareça no dia a dia das lutas dos trabalhadores e

> trabalhadoras brasileiros, latino-americanos etc. Entretanto, não devemos prescindir das cobranças e exigências junto ao Estado, para garantir direitos adquiridos e conquistados, acesso aos recursos públicos, políticas públicas para manter firme o princípio da luta por direitos, inclusão social, etc. Na mesma direção, a defesa das políticas compensatórias, inclusive as ações que se inscrevem no âmbito da reforma agrária, ou melhor, na política de assentamento, significa manter um grupo cada vez maior de trabalhadores e trabalhadoras na dependência do Estado (THOMAZ JR, 2011, p. 25, grifo nosso.)

O empolgante e inquietante trecho do Prof. Dr. Antonio Thomaz Júnior ajuda-nos a exprimir uma das ideias que temos defendido e argumentado ao longo desta obra. O movimento que vem sendo executado pela Educação do Campo coloca sua materialidade e seu desdobramento na Pedagogia da Terra, pois coloca em prática uma mobilização a partir dos camponeses que articula movimentos sociais, instituições de pesquisa, universidades, pesquisadores e Estado, na luta pela elaboração de políticas públicas e projetos educacionais. No entanto, não se rompe com os valores e as concepções advindas do território camponês; justamente por ser a sua gente, o seu povo que problematiza e instiga a execução de tais ações.

> Longe de modelos fáceis que podem cumprir papéis predefinidos, pensar um projeto para o Brasil nos põe atentos às lacunas da ausência da crítica radical das experiências tecnocráticas, burocráticas, de sorte que o marxismo continua como referência de vida, de concepção de mundo e fundamento para a construção revolucionária. Em síntese, **trata-se de transformar não só as relações de produção, as relações de propriedade, mas também a estrutura das forças produtivas e do aparelho produtivo.** Para nós, é impossível separar a ideia de uma nova sociedade, de um projeto para o Brasil enquanto uma estratégia de luta, da ideia de uma civilização da solidariedade, de uma nova matriz energética, um novo paradigma de civilização alternativo. (THOMAZ, 2010, p. 15, grifo nosso.)

Essa é uma ideia constituinte do exemplo pedagógico da educação do campo, isto é, seu projeto societário. Os trabalhadores camponeses, organizados em movimentos sociais do campo/da terra, não desenvolvem somente lutas, marchas, ocupações e acampamentos na luta pela terra, pela Reforma Agrária e pela Educação; desenvolvem, acima de tudo, um exemplo rico e prático a toda sociedade: a insustentabilidade da atual organização do modo de produção capitalista e sua urgente necessidade de transformação.

Perante todos os argumentos e exemplos práticos citados nesta tese, fica claro a incompatibilidade do agronegócio com a vida humana, justamente por que esse é peça fundamental e pertencente à lógica de funcionamento e expansão do capital. É preciso

afirmar: não há como combater o agronegócio dentro do capitalismo, visto que os dois são inseparáveis e funcionam juntos. Assim sendo – e tendo como parâmetro as reflexões de Mészáros – entendemos que o agronegócio (assim como o capitalismo) é irreformável, insustentável, incontrolável e incorrigível. A educação do campo vem mostrando às populações também da cidade, a partir de suas lutas, que para desenvolvermos uma agricultura agroecológica familiar, sem uso de agrotóxicos e sem a concentração fundiária e de renda, precisamos entender e criticar os problemas estruturais do capitalismo; caso contrário, estaremos tão somente resolvendo questões pontuais e localizadas, através da moda das políticas compensatórias, que funcionam como elemento ideológico da constituição do consenso da classe trabalhadora perante as desigualdades sociais e como elemento de manutenção do *status quo*.

Os sujeitos que compõem o movimento articulador da Educação do Campo desenvolveram a necessidade de compreender e explicitar a vida objetiva, a realidade concreta, para, estudando-a, mobilizarem-se conscientemente e a transformarem. Porém, até mesmo essa consciência partiu das condições de opressão e exploração que envolve a questão agrária brasileira secularmente, como presente na discussão sobre educação e cultura popular, no capítulo 01.

> [...] Uma coletividade não é simplesmente uma reunião nem um grupo de indivíduos que cooperam entre si [...]; é um conjunto de pessoas norteadas num sentido determinado, um conjunto de pessoas organizadas e que têm à sua disposição os organismos da coletividade [...] e a questão das relações entre camaradas deixa de ser uma questão de amizade, de afeto ou vizinhança para se converter num assunto de responsabilidade. (MAKARENKO, 1986, p. 135).

Os trabalhadores camponeses conformam uma coletividade, pois têm desenvolvido práticas educativas condizentes com suas lutas e necessidades, sem desvinculá-las de seu projeto societário e de suas reivindicações na área da educação. Entendemos que, do ponto de vista da pesquisa acadêmica, a educação do campo nasceu de questões de luta, como demonstrado no capítulo 02 e 03 e, portanto, de desafios e elementos da prática de tais lutas empenhadas pelos movimentos sociais do campo. Mesmo assim e, por causa disso, ela necessita de uma sistematização de suas práticas, que somente a universidade e seu conhecimento acumulado ao longo do tempo pode fornecer, pois desenvolve desde há muito o rigor na análise e na escrita. Também precisamos de elementos concretos das dificuldades das

escolas localizadas no campo e que sabemos, em muitos casos, lidam com questões do poder local municipal que ~~–e~~mperram" seu desenvolvimento.

É essa crítica atuante, cuja argumentação já foi feita nesta tese, que impulsiona a Pedagogia do Movimento, enquanto categoria fundamental de compreensão das contradições inerentes ao modo de produção capitalista. A tarefa e o desafio histórico das populações do campo não é abandonar o Estado, frente sua conivência às classes dominantes. Ao contrário, o desafio prático está em ocupar os espaços para a luta da garantia efetiva dos direitos sociais, em especial, à educação, secularmente segregada e ideologicamente intencionada em vários episódios para a população do campo em sua permanência na lógica da subordinação ao capital e seus interesses. Isso implica em pensar a escola pública enquanto espaço de luta de classes que também deve ser ~~–o~~cupada" pelos trabalhadores. Também implica em afirmar a educação em seu sentido amplo e enquanto mediação presente na totalidade contraditória e dinâmica do ser social. Os camponeses recriam-se através da ocupação dos vários contextos e territórios materiais e imateriais que o capital lhes expulsa, pois esta dinâmica articula-se às contradições capitalistas, ou melhor: ~~–c~~ontradições explosivas, em nome de uma imperturbável acumulação e expansão" (MÉSZÁROS, 2011, p.26). É a partir de todo este debate que elaboramos o fluxograma a seguir:

Figura 20 – Fluxograma da Pedagogia do Movimento

A Educação do Campo, compreendida em sua síntese como a Pedagogia do Movimento – sintetizada no fluxograma da figura 19 - critica e luta contra a ―invasão" das classes dominantes. Na atualidade, essa ―invasão das elites na escola pública" materializa-se e é incentivada através das políticas compensatórias, que não trabalham a questão social em sua estrutura, já que esse raciocínio levaria indubitavelmente à concepção da insustentabilidade e da opressão inerente ao modo de produção capitalista. Essa falsa ―generosidade" aparece nas ações de grandes grupos ligados ao agronegócio, com suas práticas educativas que no discurso afirmam as bandeiras do ―empreendedorismo do jovem e da população rural", porém, buscam manter a subordinação do campesinato, intentando obter o consentimento e aceitação da opinião pública com a propaganda de ―inclusão social, educacional e geração de renda", como o programa ―Agronegócio na Escola" incentiva, por exemplo.

Figura 21: Programa ―Agronegócio na Escola". Fonte: Site ABAG.

Nesse sentido, os cursos de ―Pedagogia da Terra", inseridos num movimento maior chamado Movimento Educação do Campo, apontam, como demonstramos com exemplos práticos em toda tese e em consonância com o posicionamento de Martins (2008), a necessidade e vinculação orgânica entre educação e práxis. Estudos, pesquisas e formação acadêmica que se baseiam nos conhecimentos científicos acumulados ao longo da História pela universidade, porém, articulados diretamente à realidade de luta e recriação camponesa frente ao contexto desigual e contraditório da questão agrária na atualidade em sua relação

com o modo de produção capitalista. Esta vinculação contribui significativamente para a diminuição entre uma teoria que se separe da realidade e um ativismo que se baseie num espontaneísmo sem reflexão histórica e crítica, retomando assim a discussão sobre práxis. Tal vinculação também é fundamental, pois a análise do referido curso abordado como caso empírico de investigação, a leitura dos autores aqui debatidos e nossa experiência com a educação desenvolvida pelos camponeses, permite-nos defender a tese de que as pesquisas que se predispõem a trabalhar –em favor dos interesses dos camponeses", para efetivarem tais interesses é preciso considerar **tanto do saber popular territorial - e da socialização dos conhecimentos científicos**, artísticos e filosóficos dentre outros conhecimentos sistematizados pela humanidade **quanto** da **preocupação** que os camponeses manifestam **com relação à questão agrária e ao modo de produção capitalista.**

Nossa tese é, portanto, da defesa intransigente dos princípios ideopolíticos, filosóficos e pedagógicos da educação do campo pautados na relação que apresenta potencial para nortear futuras experiências a partir da consideração entre**: conhecimentos humano-genéricos, cultura popular camponesa e transformação do modelo agrário hegemônico e societário.** Aí reside a **intrínseca, revolucionária e dialética relação** entre **cultura popular e cultura humana**; entre **diversidade e a necessária consideração das desigualdades entre as classes sociais** e entre a **educação popular e do campo e a emancipação humana**. Esses debates não devem ser considerados numa postura dicotômica, mas sim articulada e crítica, intransigente com a orientação de superar a perversidade do capital, portanto intransigente com a reflexão sobre **o método** e tolerante com o processo de formação e mobilização de toda classe trabalhadora neste desafio histórico e ontológico, de acordo com as contribuições do pensamento gramsciniano. Nossa tese, portanto, defende a necessária socialização conjunta tanto dos saberes humano-genéricos quanto dos saberes populares territoriais camponeses (que não são a mesma coisa que cultura popular, pois se baseiam em aspectos de **luta, resistência, organização, coletividade e proposição**, como demonstramos no capítulo 02) numa orientação de cunho revolucionária.

O curso –Pedagogia da Terra", realizado na UFSCAR, pode ser considerado uma das experiências que vêm reforçando a ideia de que a ocupação da Educação (não somente o ensino superior), realiza-se como efetivação deste direito social e também como meta que se articula num objetivo mais geral de defesa do campo enquanto território e não como incentivo à prática dos jovens e crianças para outras instituições, fortalecendo, dessa forma, o processo de construção nesses jovens e nessas crianças em ser *do campo*.

O PRONERA e as experiências de "Pedagogia da Terra", tal como aqui problematizada, precisam se tornar cursos de licenciaturas efetivas em educação do campo nas universidades públicas do estado de São Paulo, que vêm sofrendo uma expansão massiva das condições materiais e ideológicas do agronegócio; portanto, tais licenciaturas do campo, na perspectiva materialista histórica dialética, constituem-se em estratégias de garantia dos direitos sociais, no caso específico o da Educação, aos povos camponeses excluídos e subordinados historicamente.

Nesse sentido, é necessário sempre reafirmar sobre os riscos em se cair numa postura idealista, reformista, com um politicismo sectário no debate da educação do campo. A perspectiva idealista entende que são as ideias, discursos, desejos, vontades e a consciência que determinam o ser social e não o contrário. Já a perspectiva reformista entende que as dinâmicas ambientais, de produção agrícola e as dificuldades educacionais podem ser resolvidos com pequenas reformas no próprio agronegócio e em seu "mestre", isto é, o capitalismo. O politicismo, por sua vez, considera que o Estado é o único – ou o "grande" - agente que conseguirá mediar os conflitos sociais e possui a capacidade corretiva de "equilibrar a balança". Estas reflexões são oriundas do debate que Tonet (2012) desenvolve e também podem ser relacionadas à luta revolucionária dos camponeses.

Não acreditamos que somente a educação do campo e as lutas camponesas conseguirão promover a emancipação humana, no sentido em que discutimos no capítulo 02. Contudo, dialeticamente também não será possível uma transformação qualitativa da organização societária sem a contribuição dos camponeses e de toda classe trabalhadora. Por isso, há a necessidade em superarmos a perspectiva idealista, pelo materialismo histórico e dialético; superando também a perspectiva reformista, pela análise real e concreta que entende o capitalismo como um sistema sociometabólico incorrigível, irreformável e incontrolável como Mészáros (2002) nos explica. Com efeito, também precisamos superar o politicismo pela reflexão que permita compreender o Estado relacionado à materialidade real e concreta da sociedade e não apartada dela ou como se fosse capaz de desenvolver suas atividades e ações de modo neutro e imparcial. O método é fundamental para não cairmos no debate sobre a educação do campo nas perspectivas idealistas, reformistas e do politicismo; mas sim assumir de modo consciente, organizado e intencional a postura revolucionária a partir das contribuições do materialismo histórico e dialético.

Esta perspectiva também leva ao entendimento de que a revalorização da educação popular que vem sendo desenvolvida pelas práticas da educação do campo não nega a escola formal como se esta fosse somente local de transmissão da ideologia dominante

capitalista. Justamente o contrário ocorre: os camponeses militantes defendem a educação pública e o direito ao seu acesso congruente culturalmente com seu território de vida e não uma visão imposta de campo e de agricultura romantizados pelas apostilas didáticas em geral.

Assim sendo, junto a este desafio está a tarefa em aprofundar em estudos e reflexões sobre a educação do campo e o materialismo histórico dialético, a fim de apreendermos os conflitos presentes nesta dinâmica e as possibilidades do movimento que constrói, pois um caráter inovador da empreitada desempenhada pelo movimento da educação do campo, nesse sentido, está em repensar coletiva e criticamente a todo instante o vínculo entre educação e questão agrária contemporânea.

A educação do campo, apesar de estar inserida numa totalidade de socialização caracterizada por mediações de segunda ordem – como o é no capitalismo – conforme Mészáros (2002) nos explica, contraditoriamente não anula a sua especificidade enquanto educação, de modo geral, no seu sentido amplo de contribuição à formação plena da individualidade articulada dialeticamente à generidade humana. Tonet (2013) aborda de modo bem claro essa perspectiva ontológica e dialética ao argumentar que, embora o trabalho seja o fundamento do ser social e se articule à demais dimensões como a arte, a ciência, a educação etc.; este relacionamento não anula a especificidade de cada uma dessas dimensões. A relação entre trabalho e educação é uma articulação de caráter ontológico e recíproco e não de determinação eliminatória uma da outra. É mais ou menos como: ~~–d~~igam-se onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação" (SADER, 2005, p. 17).

Queremos dizer: numa sociabilidade marcada pelos conflitos entre classes sociais e por mediações de segunda ordem (inerentes ao modo de produção capitalista) a educação do campo, contraditoriamente, não extingue o seu potencial de contribuir com a luta revolucionária pelo socialismo rumo à efetiva emancipação humana. Este é um esforço extremamente coletivo, social, educativo e político que envolve desafios históricos da própria classe trabalhadora em seu processo de recriação e de superação teleologicamente orientada da ordem societária do capital.

Por isso é importante reafirmar que a educação do campo não é um ~~–s~~elo", ~~–t~~ítulo" ou ~~–m~~arca" que determinadas escolas públicas no campo podem adquirir com a aquisição de determinado ~~–p~~acote tecnológico/didático". A educação do campo é um processo, portanto, há escolas que assumem o compromisso em construir este processo de modo coletivo e intencional e outras escolas públicas que aderem à invasão cultural realizada pela educação rural com as várias expressões dos programas do ~~–a~~gronegócio na escola".

Argumentamos e demonstramos a disputa conceitual e a diferenciação entre educação do campo e educação para o campo, articulando-a aos conflitos da questão agrária e desta com o capitalismo e, em face disto, os conflitos se constituem um campo de análise para a pesquisa educacional extremamente amplo e profícuo. Defendemos que é dever do pesquisador diferenciar as divergências entre as propostas de educação *do campo ou para* o campo, mesmo que alguns casos, outros grupos – como o agronegócio, por exemplo – possam ~~"e~~arimbar" suas invasões na área educacional como sendo pretensamente ~~"d~~o campo". Apreender os embates e as conflitualidades no movimento pedagógico camponês em sua interação com outras instituições e agentes apresenta, em potencial, abertura para se refletir os desafios do hoje, embasados numa compreensão histórica, que possibilitam problematizar o futuro que se deseja construir, já que a libertação que se almeja somente se realizará numa dialogicidade coletiva entre pesquisadores e classe trabalhadora nos obstáculos que lidam no dia-a-dia de suas lutas e intervenções.

Também é preciso destacar a influência de todo este debate e reflexão em minha própria formação intelectual e humana. A educação do campo passou para mim, não somente a ser considerada como a luta que os camponeses e os movimentos sociais desenvolvem de perante as intempéries da reprodução sociometabólica do capital. A educação do campo é mais ampla que isso, pois retoma e recoloca perante toda a sociedade civil a necessidade de pensarmos em procedimentos, estratégias e debates que possibilitem uma transformação material e subjetiva da organização e estruturação produtiva da sociedade. Como posso contribuir com isso, pelo viés da Educação, é um desafio que assumi para toda a vida.

Por isso, vale sempre lembrar que:

A educação não pode funcionar suspensa no ar.
Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no
seu inter-relacionamento dialético com as condições
cambiantes e as necessidades da transformação social
emancipadora e progressiva em curso.
Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas.
Cabe a nós todos – todos, porque sabemos muito bem
que "os educadores também têm de ser educados" –
mantê-las de pé, e não deixa-las cair. (István Mészáros)

REFÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALENTEJANO, Paulo. **Trabalho no Campo**. In: CALDART, Roseli Salete. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

ALVES, Thamar Kalil de C. **Conhecimento histórico e cultura popular.** Revista de Educação Popular, v.8, p. 98-104, 2009.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional.** Brasília: Líber Livro, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **A rebeldia do trabalho**. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo**. O Trabalho e seus Sentidos**. Revista Debate & Sociedade - Uberlândia - V. 1 / N.º 1, p. 05-13, 2011.

AQUINO, Manuela. **Dominação e Pedagogia – O "Projeto Agronegócio na Escola" na formação do consenso nas escolas**. TCC (Trabalho de Conclusão de curso de Especialização em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais) Escola Nacional Florestan Fernandes, Rio de Janeiro, 49 p. 2013.

ARNOLD, Rick; BURKE, Bev. **A Popular Education Handbook**. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education; Ottawa: CUSO Development Education, 1983.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Balanço da EJA: O que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?** Revista de Educação de Jovens e Adultos. V.1, n. 0, p. 05-19, 2007 a.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo**. Caderno CEDES, Campinas, vol 27, n. 72, p. 157-176. 2007 b.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Trabalho e Educação nas disputas por Projetos de Campo**. Revista Trabalho e Educação, v.21, n. 03, p. 81-93, 2012.

BASSO, J. D.; BEZERRA NETO, L. **As contradições presentes nas reivindicações do Movimento Por uma Educação do Campo e a Pedagogia Histórico-Crítica**. Revista Itinerarius Reflectionis, vol. 02, n. 13, p. 01-15, 2012.

BEZERRA, C. O. **Geografia do Capital – Desenvolvimento Territorial, Educação do Campo e Políticas Públicas**. Tese (Pós-doutorado em Geografia) Presidente Prudente –SP: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho;UNESP, 410 p. 2013.

BEZERRA NETO, L. **A importância do Materialismo Histórico na formação do Educador do Campo**. Revista HISTEDBR On-Line, número especial, p. 251-272, 2010a.

BEZERRA NETO, L**. Educação do campo ou Educação no Campo?** Revista HISTEDBR ON-line, n.38, p. 150-168, 2010b.

BEZERRA NETO, L. ; BEZERRA, M. C. S. **Educação do Campo: Referenciais teóricos em discussão**. In: BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina S. (orgs.) Educação para o Campo em Discussão: Reflexões sobre o Programa Escola Ativa. São José: Premier, 2011.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed. 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Viver de criar cultura, cultura popular, Arte e Educação. In: SILVA, René Marc da Costa (org.). **Cultura Popular e Educação – Salto para o Futuro.** SEED, MEC, Brasília – DF, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues**. Educação Popular Antes e Agora.** Revista Ideação, Foz do Iguaçu – PR, v. 15, n. 01, p. 10-24, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Conselho Escolar e Educação do Campo**. Brasília, DF, 2006.

BRAZ, Marcelo. **Capitalismo, crise e lutas de classes contemporâneas: questões e polêmicas.** Revista Serviço Social, São Paulo, n. 111, p. 468-492, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Princípios da educação no MST.** Dossiê MST-Escola, Setor de Educação do MST, 1996.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete; SCHWAAB, Bernadete. **Nossa luta é nossa escolar: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos**. Dossiê MST-Escola, Setor de Educação do MST, 2005.

CALDART, Roseli Salete. Introdução. In: CALDART, Roseli Slate; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes. (orgs.) **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, Adultos, Jovens, Crianças e Educadores**. Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, Brasília – DF, 2006.

CALDART, R. S. **Educação Profissional na perspectiva da Educação do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Caminhos para a transformação da escola:** reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo.** In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.) Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.) Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Horácio de Martins. **Na Sombra da Imaginação: O Camponês e a Superação de um "Destino Medíocre".** Boletim DATALUTA, Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária/UNESP/FCT de Presidente Prudente – SP, p.01-13, 2011.

CARVALHO, Horacio Martins de. **O Campesinato contemporâneo como modo de produção e como classe social.** 2012, Curitiba – PR, Disponível em: <http://www.mcpbrasil.org.br/biblioteca/doc_view/126-campesinato-contemporaneo-como-modo-de-producao-e-como-classe-social> Último acesso: Mai. 2013

CARVALHO, Horácio M. **O Camponês, guardião da agrobiodiversidade**. Boletim DATALUTA, p. 01-17, 2013a.

CASAGRANDE, Nair. **A Pedagogia Socialista e a Formação do Educador do Campo no século XXI: As contribuições da Pedagogia da Terra**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS – Faculdade de Educação, Porto Alegre – RS, 298 p. 2007.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

COMILO, Maria Edi S. **A construção coletiva da escola: A Escola Chico Mendes e sua história.** In: MARTINS, Fernando José. Educação do Campo: A formação continuada de professores. Porto Alegre – RS: Fecilcam, 2008.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A Democracia como valor universal e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

DALLASTRA, P. R.; KRUGER, C. I. T. **Educação Necessária: Diversidade na EJA Fase I em Cantagalo – PR**. Rev. Synergismus Scyentifica – UFTPR, vol. 03, no. 03, p. 01-08, 2008.

DELANEY, D. **Territory: a short introduction**. Malden: Blackwell Publishing, E.U.A. 2005.

DI GIORGI, C. A. G. **O paradigma da educação popular e suas vertentes**. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 71 f. 1987.

DI GIORGI, C. A. G. **Paulo Freire e Marxismo:** Pontos para uma Reflexão. Revista quaestio, v.09, n.01, p. 123-132, 2007.

DI PIERRO, M. C. **Notas sobre a redefinição da Identidade e das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Educação & Sociedade, vol. 26, no. 92, p. 1115-1139, 2005.

DUARTE, Newton. **A contradição entre universidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais:** por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 607-618, 2006.

DUARTE, Newton. **Luta de Classes, Educação e Revolução**. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2012.

EAGLETON, Terry. **Ideologia – Uma Introdução**. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.

ENDERLE, R. Apresentação. In: MARX, Karl. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ENGELS, Friedrich. **Anti Duhring**. 1877. Disponível em: < http://www.culturabrasil.org/zip/antiduhring.pdf> Último acesso: Out. 2013.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. In: ANTUNES, Ricardo (org.). A dialética do trabalho – vol I. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FELICIANO, Carlos Alberto. **"Grilos" Jurídicos no Pontal do Paranapanema: Administrando os conflitos agrários**. Rev. Nera, ano 10, n. 11, p. 48-60, 2007.

FELÍCIO, Munir Jorge. **Contribuição ao Debate Paradigmático da Questão Agrária e do Capitalismo Agrário.** Tese (Doutorado em Geografia) Universidade Estadual Paulista – UNESP – Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente – SP. 214 f. 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Contribuição ao estudo do Campesinato Brasileiro – Formação e Territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST (1979-1999)**. Tese (Doutorado em Geografia) Universidade de São Paulo – USP/Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas. 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano; ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo**, Coleção Por uma Educação Básica do Campo, vol. 2. Brasília, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária, Pesquisa e MST**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. **O Campo da Educação do Campo**. In: Molina, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (orgs.). Por uma Educação Básica do Campo – vol. 5. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Territórios da Questão Agrária: Campesinato, reforma agrária e agronegócio.** Revista ABRA, vol.34, no.02, p.77-93, 2007.

FERNANDES, Bernardo M. **Sobre a Tipologia de Territórios**. In: Saquet, Marco Aurélio; Sposito, Eliseu Saverio. (Org.). Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Território Camponês**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.) Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FIGUEREDO, Suzana Angélica Paim. **As ocupações de imóveis destinados a reforma agrária: da desobediência civil e do estado de necessidade**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.

FIORI, E. M. **Aprender a dizer a sua palavra**. In: Freire, P. Pedagogia do Oprimido. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.

FOLGADO, Cleber A. R. **Agrotóxicos: Um problema invisibilizado**. Movimento dos Pequenos Agricultores –MPA, CLOC/VIA CAMPESINA, Brasília – DF: 2014.

FREIRE, Paulo**. Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Sobre educação: lições de casa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da Pesquisa Educacional. 6ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.

GARCIA, J. C. **Legitimidade da luta pela terra**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.) Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

GIRARDI, Eduardo Paulon. **Proposição Teórico-Metodológica de uma Cartografia Geográfica Crítica e sua aplicação no desenvolvimento do Atlas da Questão Agrária Brasileira.** Tese (Doutorado em Geografia) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente – SP, 2008.

GÓMES, Graciela C. **Los agrotóxicos: el nuevo holocausto invisible.** 2012. Disponível em:< http://www.surysur.net/2012/12/los-agrotoxicos-el-nuevo-holocausto-invisible/> Último acesso: Set. 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GREGORY, D.; JOHNSTON, R.; PRATT, G.; WATTS, M. J. ; WHATMORE, S. **The Dictionary of Human Geography**. 5ª Ed. Blackwell Publishing, United Kingdom, 2009.

GUHUR, Dominique, M. P.; SILVA, Irizelda, M. S. **Educação do Campo: Primeiras Aproximações**. Roteiro, Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 129-144, 2009.

HACKBART, Rolf. **Apresentação**. In: SANTOS, C. A. (org.) Campo – Políticas Públicas – Educação, Coleção Por uma Educação Básica do Campo, vol. 7.Brasília , INCRA; MDA, 2008.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

HURTADO, Carlos Nuñes. **Educación Popular: Una Mirada de conjunto**. Decisio, vol. 06, n. 01, p. 03-14, 2005.

IASI, Mauro Luis. **Ensaios sobre a consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

IASI, Mauro Luis. **Educação e consciência de classe: desafios estratégicos**. Revista Perspectiva, v.31, n.01, p. 67-83, 2013.

KLAUCK, Samuel. **A experiência da construção do espaço escolar – Diálogo com pais acerca da Escola Municipal Chico Mendes no município de Querência do Norte – PR.** In: MARTINS, Fernando José. Educação do Campo: A formação continuada de professores. Porto Alegre – RS: Fecilcam, 2008.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília – DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, no 4.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 25 ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KONDER, Leandro. **Marxismo e alienação:** contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LAMOSA, R.; LOUREIRO, C. F. B. **Agronegócio e Educação Ambiental: Uma análise Crítica**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 533-554, 2014.

LEITE, Sérgio Celani**. Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a Revolução**. 2ª ed, São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LESSA, Sergio. **Lukács: Trabalho, Objetivação, Alienação**. Rev. TranslForm/Ação, São Paulo, vol. 1, n. 5, p. 39- 5 1 , 1992.

LESSA, Sergio. **Lukács: trabalho e ontologia do ser social.** Comunicação apresentada no II Congresso Latino-Americano de Sociologia do Trabalho, Lindóia, São Paulo, 1996. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.sergiolessa.com%2FPalestras%2FTrabalho_Onto1996.pdf&ei=PgG9VPSHK8qlNrDMgsgE&usg=AFQjCNHpUSfGXfNRYdLSU8aS2cHHP54Q&bvm=bv.83829542,d.eXY >Último acesso: jan.2015.

LESSA, Sergio. **Mundo dos homens: Trabalho e Ser Social**. 3ª ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LOWY, Michel. **Ideologias e Ciência Social** – Elementos para uma análise marxista. 7ª ed. São Paulo, 1991.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social – I.** São Paulo: Boitempo: 2012a.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social – II.** São Paulo: Boitempo: 2012b.

LUKÁCS, G**. História e consciência de classe – estudos de dialética marxista**. Porto – Portugal: Publicações Escorpião. 1974.

LUKÁCS, G. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem**. Temas de Ciências Humanas n. 4. Tr. C.N. Coutinho, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

MACHADO, Luiz C. P.; MACHADO FILHO, Luiz, C.P. **Dialética da Agrocecologia**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

MAKARENKO, A. S. **Problemas da educação escolar – experiência do trabalho pedagógico.** Moscovo: Progresso, 1986.

MANDEL, Ernest. **Introdução ao Marxismo**. Porto Alegre – RS: Movimento, 1982.

MATOS, M. R. M**. Educação de Jovens e Adultos: Uma Prática Educativa na Diversidade**. 2011. Portal: ―Dia-a-Dia da Educação". P. 1-26. Disponível em: < http://www.diaadia.pr.gov.br> Último acesso: Nov. 2012.

MARCON, Telmo. **Políticas de Educação do Campo: avanços e desafios.** Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa – PR, v. 7, n. 01, p. 85-105, 2012.

MARTÍ, José. **Obras completas**. Instituto de Filosofia de Cuba: Editorial de Ciencias Sociales, 1975.

MARTINS, Fernando José. **Ocupação da Escola: Uma categoria em Construção**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 283 p. 2009.

MARTINS, Fernando José. **A Pedagogia da Terra – Os sujeitos do campo e do ensino superior.** Revista Educação, Sociedade & Cultura, no.36, p. 103-119, 2012.

MARTINS, Fernando José. **Escola Pública e Popular e Educação do Campo**. Revista Ideação, Foz do Iguaçu – PR, v. 15, n. 01, p. 152-168, 2013.

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

MARTINS, José de Souza . **Reforma Agrária – O impossível diálogo**. Edusp, São Paulo, 2004.

MARX, Karl. **Crítica do Programa Social-democrata de Gotha**. IN: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Crítica da educação e do ensino: Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1978. P.88-91.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Ed. Global. 1985.

MARX, Karl. **O Capital. Crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, Livro 1, vol. 1, 1989.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes. 2002.

MARX, Karl. **Sobre a Questão Judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010a.

MARX, Karl. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K. **Processo de Trabalho e Processo de Valorização.** In: ANTUNES, Ricardo (org.). A dialética do trabalho – vol I. São Paulo: Expressão Popular, 2013a.

MARX, K. **Processo de Trabalho e Processo de Valorização. .** In: ANTUNES, Ricardo (org.). A dialética do trabalho – vol I. São Paulo: Expressão Popular, 2013b.

MARX, K. **Salário, Preço e Lucro**. In: ANTUNES, Ricardo (org.). A dialética do trabalho – vol I. São Paulo: Expressão Popular, 2013c.

MARX, K. **Trabalho Estranhado e Propriedade Privada.** In: ANTUNES, Ricardo (org.). A dialética do trabalho – vol I. São Paulo: Expressão Popular, 2013d.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo editorial, 2012.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital – Rumo a uma teoria da transição**. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, I. **O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Estrutura social e formas de consciência**. (Volumes I e II). São Paulo: Boitempo, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável.** Brasília, 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MOLINA, Monica Castagna; SÁ, Lais Mourão. (orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo – Registros e Reflexões a partir das experiências-piloto**. Belo Horizonte – MG: Autêntica Editora, 2011.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. **Nossa concepção de educação e de escola**. Dossiê MST-Escola, Setor de Educação do MST, 2001.

NAHMÍAS, Marcela Tchimino. **Os desafios da Educação Popular frente à Diversidade e Exclusão.** In: MEC. PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. (orgs.) Educação Popular na América Latina: Diálogos e Perspectivas. Brasília – DF, 264 p. 2006.

NETO, Luiz B.; BEZERRA, Maria Cristina S. **A importância do materialismo histórico dialético na formação do educador do campo**. Revista HISTEDBR on line, numero especial, p. 251-272, 2010.

OAXACA, Nina Mesa. **Un perfil de competencias básicas integrales para el educador popular**. Revista Decisio, vol. 07, n. 01, p. 62-67, 2007.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo Capitalista de Produção e Agricultura**. São Paulo: Ática, 1986.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **A agricultura camponesa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **A Geografia das Lutas no Campo**. São Paulo: Contexto, 1994.

OLIVEIRA, Betty. **O trabalho educativo:** reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas-SP: Autores Associados, 1996.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: Uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao método da teoria social**. 2010. Disponível em: < http://pcb.org.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1397&Itemid=61> Último acesso: Abr.2014.

PETRAS, James. **Intelectuais: Uma crítica marxista aos pós-marxistas**. Revista Lutas Sociais – PUC/SP, vol.1, p. 02-27, 1996.

PORTO-GONÇALVEZ, C. **A nova questão agrária e a reinvenção do campesinato: o caso do MST**. Belo Horizonte 01(1), 2005.

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

POULANTZAS, Nicos. **As classes sociais no Capitalismo de hoje**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

RANIERI, Jesus. **Sobre o conceito de Ideologia**. Revista Estudos de Sociologia, vol. 13, p. 7-36, 2003.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

SADÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, Milton. **Pensando o Espaço do Homem**. 5ª ed. São Paulo: EdUSP, 2004.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 20 ed. 2011.

SACK, R. D. **The Human Territoriality: Its theory and history**. Cambridge University Press, Crambidge, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximação**. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 11ª ed. São Paulo: Ed. Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Teorias Pedagógicas Contra Hegemônicas no Brasil**. Revista Ideação, vol.10, n.02, p. 11-28, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, Educação e Pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SHANIN, Teodor. **Campesinos y sociedades campesinas**. México: FCE, 1979.

SHANIN, Teodor. **A definição de Camponês: Conceituações e Desconceituações – O velho e o novo em uma discussão marxista**. Revista Nera, ano 08, n. 07, p. 01-21, 2005.

SHANIN, Teodor. **Lições Camponesas**. In: PAULINO, Eliani Tomiasi; FABRINI, João Edmilson. Campesinato e Territórios em Disputa. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. **A busca do tema gerador na práxis da Educação Popular**. Curitiba – PR: Ed. Gráfica Popular, 21ª Ed., 2007.

SILVA, René Marc da Costa (org.). **Cultura Popular e Educação – Salto para o Futuro.** SEED, MEC, Brasília – DF, 2008.

SILVA, Nara Roberta Molla. **Decifra-me enquanto te devoro: estudo da ideologia como força social**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP, Campinas-SP, 201p. 2012.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **O Professor e a Transformação da Realidade**. Revista Nuances, vol.1, no.1, 1995.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do Campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica**. Revista Educação & Sociedade, Campinas – SP, vol.29, n. 105, p. 1089-1111, 2008.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do Campo, Desigualdades Sociais e Educacionais.** Revista Educação & Sociedade, Campinas – SP, v.33, n. 120, p. 745-763, 2012.

SOUZA, M. M. **Imperialismo e Educação do Campo**. Araraquara – SP: Cultura Acadêmica, 2014.

STAKE, Robert E. **The Case study method in social inquiry**. Educational Researcher, v.7, n. 2, p. 5-9, 1978.

STEDILE, João Pedro (org.) **A Questão Agrária no Brasil. O debate tradicional 1500-1960**. São Paulo: Expressão popular, 2005.

STEDILE, João P. Tendências do Capital na Agricultura. STEDILE, João Pedro (org.). **A Questão Agrária no Brasil – O debate na década de 2000.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

STEDILE, João Pedro. **Questão Agrária**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.) Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

STÉDILE, João P. **Renda da Terra**. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente**. São Paulo: Expressão Popular, 2ª Ed, 2012.

STEDILE, João Pedro. **Massacre e o Pacto Latifúndio e Judiciário**. 2013. Disponível em: <http://www.mst.org.br/content/jo%C3%A3o-pedro-stedile-massacre-de-caraj%C3%A1s-e-o-pacto-do-latif%C3%BAndio-com-o-poder-judici%C3%A1rio> Último acesso em: Dez. 2013.

STRECK, Danilo Romeu. **Territórios de Resistência e Criatividade: Reflexões sobre os lugares da Educação Popular.** Revista Curriculo Sem Fronteiras, v. 12, n. 01, p. 185-198, 2012.

STRECK, Danilo Romeu. **A pesquisa em Educação Popular e Educação Básica**. Revista Práxis Educativa, v.08, n.01, p. 111-132, 2013.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria Marxista da Educação – vol II**. Lisboa: Estampa, 1976.

TARDIN, José Maria. **Cultura Camponesa**. In: In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.) Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

TEIXEIRA, Gerson. **Das 130,5 mil grandes propriedades rurais 69,2 mil são improdutivas.** 2014. MST. Disponível em:< http://www.mst.org.br/node/16664> Último acesso: out.2014.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TONET, Ivo. **Educação e Revolução**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 2, n. 2, p. 43-53. 2010.

TONET, Ivo. **Educação e Ontologia Marxiana**. Revista HISTEDBR, p. 135-145, 2011.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TONET, Ivo. **Método Científico – Uma abordagem ontológica.** São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

THALHEIMER, August. **Introdução ao Materialismo Dialético**. São Paulo: Ed. Ciências Humanas, 1979.

THOMAZ JÚNIOR, Antonio. A classe trabalhadora no Brasil e os limites da teoria – Qual o lugar do campesinato e do proletariado? In: FERNANDES, Bernardo Mançano. (org.). **Campesinato e Agronegócio na América Latina: A Questão Agrária Atual**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

THOMAZ JÚNIOR, Antonio **. Povoando o território da luta pela terra e pela reforma agrária no Brasil Contemporâneo**. Revista Pegada Eletrônica (Online), v. 11, p. 1-35, 2010.

THOMAZ JUNIOR, A. **Os desafios rumo a um projeto para o Brasil!** (Intemperismo do Trabalho e as Disputas Territoriais Contemporâneas). São Paulo, Revista da ANPEGE, v.7, no. 1, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. S**. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais – A pesquisa qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **A dialética materialista e a prática social**. Revista Movimento, v.12, n.02, p. 121-142, 2006.

TROTSKY, Leon. **Cultura e Socialismo**. 1926. Disponível em:< http://www.marxismo.org.br/content/cultura-e-socialismo> Último acesso: abr. 2015.

VAISMAN, Ester. **A determinação marxiana da ideologia**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de minas Gerais, Faculdade de Educação, 251p. 1996.

VAISMAN, Ester. **A ideologia e sua determinação ontológica**. Revista Verinotio, n. 12, pp. 40-64, 2010.

VIANA, Nildo. **Imaginário e Ideologia: As Ilusões nas Representações Cotidianas e no Pensamento Complexo**. Revista Espaço Livre, vol. 08, n. 15, p. 90-104, 2013.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educação Popular: metamorfoses e veredas**. São Paulo: Cortez, 2010.

ZIZEK, Slavoj (org.). **Um mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ZIZEK, Slavoj. **Bem-vindo ao deserto do real!.** São Paulo: Boitempo, 2003.

WEBER, C. et al. **Módulo 3: Educação para Populações Específicas**. In: Educação para a diversidade e cidadania. Florianópolis – SC: NUP/CED/UFSC, 2009.

WELCH Clifford Andrew; FERNANDES Bernardo Mançano. **Agricultura e Mercado: campesinato e agronegócio da laranja nos EUA e Brasil.** In**: Campesinato e territórios em disputa,** PAULINO, Eliane Tomiasi, FABRINI, João Edmilson, São Paulo: Expressão Popular, 2008, p. 161-190.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA: COORDENAÇÃO CURSO "PEDAGOGIA DA TERRA" UFSCAR

unesp

Qualificação do (a) entrevistado (a):

Cargo ou função:

Tempo na função (em anos):

Maior grau de escolaridade:

1) Quais marcos da coordenação do curso desenvolvido?

2) Como ocorreu o processo de surgimento do curso Pedagogia da Terra?

3) Houve algum impedimento e/ou conflito para sua implementação e aprovação?

4) Como você avalia a questão da Pedagogia da Alternância enquanto metodologia utilizada no curso de Pedagogia da Terra?

5) Como avalia a contribuição do PRONERA?

6) O que você entende por educação do campo?

7) Quais os avanços e desafios para futuras experiências com o referido curso?

8) Os momentos coletivos de organização e reuniões foram separados dos militantes ou trabalhados coletivamente?

9) Como você compreende o vínculo entre a educação popular e a educação do campo?

ROTEIRO DE ENTREVISTA: PESQUISADORES DA ÁREA E EDUCANDOS/AS

Nome completo:

Qualificação do (a) entrevistado (a):

Cargo ou função:

Tempo na função (em anos):

Maior grau de escolaridade:

1) Como avalia a contribuição do PRONERA?

2) O que você entende por educação do campo?

3) Quais os avanços e desafios para futuras experiências com o referido curso (PEDAGOGIA DA TERRA – UFSCAR)?

4) Como você compreende o vínculo entre a educação popular e a educação do campo?

5) O que você entende por "território camponês"?

6) Quais os desafios para os cursos de "Pedagogia da Terra"?

7) Como você avalia a questão da Pedagogia da Alternância enquanto metodologia utilizada no curso de Pedagogia da Terra?

8) Como você entende a cultura popular na discussão de educação do campo?

9) Como você compreende a relação universidade e movimentos sociais?

10) Qual a importância e como você acha que pode avançar as legislações na área da educação do campo?

ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORES CURSO "PEDAGOGIA DA TERRA" UFSCAR

unesp

Qualificação do (a) entrevistado (a):

Cargo ou função:

Tempo na função (em anos):

Maior grau de escolaridade:

1) Houve algum impedimento e/ou conflito para a implementação e aprovação do curso?

2) Como você avalia a questão da Pedagogia da Alternância enquanto metodologia utilizada no curso de Pedagogia da Terra?

3) Como avalia a contribuição do PRONERA?

4) O que você entende por educação do campo?

5) Quais os avanços e desafios para futuras experiências com o referido curso?

6) Os momentos coletivos de organização e reuniões foram separados dos militantes ou trabalhados coletivamente?

7) Como você compreende o vínculo entre a educação popular e a educação do campo?

8) Como a discussão sobre território camponês pode ajudar na Educação do Campo?