



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ALÉM
DO CAPITAL: HEGEMONIAS EM DISPUTA**

CLAUDEMIRO GODOY DO NASCIMENTO

BRASÍLIA, 2009



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ALÉM
DO CAPITAL: HEGEMONIAS EM DISPUTA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como requisito para a obtenção do título de Doutor.

BRASÍLIA, 11 DE DEZEMBRO DE 2009.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ALÉM
DO CAPITAL: HEGEMONIAS EM DISPUTA**

CLAUDEMIRO GODOY DO NASCIMENTO

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. **Leila Chalub Martins**

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Abádia da Silva (FE/UnB)

Prof^a. Dr^a. Ivanete Salete Boschetti (SER/UnB)

Prof^a. Dr^a. Vera Margarida Lessa Catalão (FE/UnB)

Prof^a. Dr^a. Sandra Maria Faleiros Lima (UFT)

Prof^a. Dr^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (FE/UnB)

A propriedade privada nos tornou tão estúpidos e unilaterais que um objeto somente é *nosso* quando o temos, quando existe para nós enquanto capital ou quando é imediatamente possuído, comido, bebido, vestido, habitado; em suma, utilizado por nós. Ainda que a propriedade privada conceba, por sua vez, todas essas realizações imediatas da possessão somente como *meios de vida* e a vida a que servem *como meios é a vida da propriedade* privada, o trabalho e a capitalização. (...) a superação da propriedade privada é a *emancipação* plena de todos os sentidos e qualidades humanos; porém, é esta emancipação precisamente porque todos estes sentidos e qualidades tornaram-se *humanos*, tanto no sentido objetivo quanto subjetivo. O olho tornou-se um olho *humano*, assim como seu *objeto* tornou-se um objeto social, *humano*, criado pelo homem para o homem. Os sentidos se tornaram, assim, imediatamente *teóricos* na sua prática. Relacionam-se com a *coisa* por amor à coisa, porém a própria coisa é uma relação *humana objetiva* para si e para o homem e vice-versa. Necessidade e gozo perderam com isso sua natureza *egoística* e a natureza perdeu sua *utilidade* pura, ao converter-se a utilidade em utilidade *humana*. (MARX, 1987: p. 177).

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial, meus pais que me ensinaram a viver com esperança de construirmos um mundo melhor. À minha mãe Hermínia Ribeiro Godoy do Nascimento que soube educar-me na cultura da paz, na luta pela justiça e na eticidade inconformada diante dessa sociedade do consumo.

A todos/as os trabalhadores/as rurais da região do Vale do Ribeira – SP e PR onde nasci e passei a minha infância. Aos roceiros que lutavam por uma vida mais digna e justa, fazendo suas roças e festejando a vida nas rodas de prosas, nas festas do padroeiro, nas folias, nos mutirões e na recriação da cultura perdida pelo modernismo urbano.

Ao padre italiano Ermano Michetti, missionário que se deixou invadir pela latinidade de nossas comunidades.

Aos companheiros/as da Prelazia de São Félix do Araguaia que me receberam em 1995 para uma experiência missionária marcante e profunda onde pude aprender a observar as realidades contraditórias da questão agrária.

À Diocese de Goiás na pessoa de Dom Eugênio Rixen o meu agradecimento por ter me ajudado em momentos necessários. Apesar de nossas diferenças pastorais e metodológicas sempre soubemos conviver harmoniosamente. Em especial, à Paróquia Nossa Senhora da Abadia na cidade de Fazenda Nova – GO onde atuei como agente de pastoral.

Às minhas professoras da graduação em Filosofia no IFITEG/Universidade Católica de Goiás, Maria Helena Barcellos Café e Maria Teresa Lousa Fonseca com as quais pude receber muitas contribuições e apoios nos meus projetos e sonhos.

Aos companheiros da graduação em Filosofia pelo IFITEG/UCG.

Aos companheiros da graduação em Teologia pela PUC-Campinas.

Aos professores da graduação em Teologia pela PUC-Campinas.

Aos professores da Unicamp que contribuíram com minha formação no Mestrado em Educação, em especial: Prof. Salvador Sandoval, Prof^a. Mara Regina, Prof. Luis Carlos Freitas e Prof^a. Helena Freitas com os quais muito aprendi e debati.

Aos amigos e amigas da Pedagogia da Alternância e das Escolas Famílias Agrícolas em especial, à ex-diretora da Escola Família Agrícola de Goiás, Ana Maria.

À Prof^a. Maria da Glória Marcondes Gohn que foi minha orientadora no Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), meu carinho e admiração.

À Prof^a. Leila Chalub Martins, minha querida amiga e orientadora nesta pesquisa que resulta nesta Tese de Doutorado, minha grande admiração.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), em especial: Prof^a. Regina Vinhaes Gracindo e Prof^a. Maria Abádia da Silva.

Aos colegas do Doutorado, na pessoa da grande amiga Renísia Cristina Garcia Filice, colega de estudos e debates na perspectiva marxista.

Aos meus alunos e alunas da Universidade Estadual de Goiás e, posteriormente, da Universidade Federal do Tocantins – UFT.

Aos colegas da Universidade Federal do Tocantins – UFT, minhas estimas e torcida para que possamos construir uma Universidade Pública, Gratuita, Democrática e de Qualidade na Região Norte do Brasil, em especial: Raquel, Kaled, Maria Luiza, Márcia, Alcione, Idemar, Elisângela, Adriano, Romes, Gisele, Maria Aparecida e Dirlei.

À Prof^a. Maria Abádia da Silva, Prof^a. Vera Catalão, Prof^a. Sandra Maria Faleiros Lima, Prof^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira e Prof^a. Ivanete Boschetti pela colaboração e rigor científico na avaliação desta Tese de Doutorado, meu muito obrigado.

À Adriana pela tradução e correção do resumo em inglês.

À amiga Geice pela tradução e correção do resumo em francês.

À Letícia, minha gratidão e esperança de que seja feliz no caminho que escolheu seguir.

À minha mãe biológica, aos meus irmãos e aos meus sobrinhos, em especial, Priscila os quais reencontrei recentemente.

A CAPES que possibilitou com que recebesse a bolsa a fim de que pudesse estar mais livre para a reflexão e a realização dessa pesquisa.

DEDICATÓRIA

Aos pobres e oprimidos, desumanizados, em suas condições materiais de existência, objetos descartáveis do sistema perverso baseado na lógica do capital.

Ao MST, por ser símbolo da resistência camponesa em toda Pátria Grande, América Latina, mesmo em momentos de barbárie promovida pelos *homens políticos* subservientes que são dos *homens de negócio/agronegócio/hidronegócio*.

À Comissão Pastoral da Terra (CPT), em especial, seus fundadores Dom Tomás Balduino e Dom Pedro Casaldáliga, bispos e profetas, que ousaram historicamente denunciar as injustiças e anunciar o tempo novo, novas alternativas e a esperança de outro mundo possível.

Aos pesquisadores e pesquisadoras da Educação do Campo com os quais tenho aprendido e debatido para que possamos, em comunhão, construir pedagogias alternativas emancipatórias no campo da educação popular, política e libertadora.

RESUMO

A pesquisa buscou desenvolver uma reflexão acerca da Educação do Campo no Brasil, bem como o papel das políticas ditas “*públicas*” a partir dos desafios históricos no qual vivemos. Não tivemos a preocupação escolástica de partir do todo às partes, pelo contrário, partimos do todo às partes para novamente retornar ao todo. Por isso mesmo a preocupação maior foi tentar desvendar o significado daquilo que se entende pela categoria “*educação*” enquanto essência da humanidade e do processo de humanização do próprio homem. A educação que humaniza a partir do saber comunitário e que, ao institucionalizar-se, torna-se utilitarista. Contudo, para entendermos a educação do campo enquanto tópico específico da educação brasileira, em especial, a partir dos anos 1990, consolidando nestes primeiros anos do século XXI, tornou-se necessário investigar sua essência que surge da luta dos movimentos sociais pela reforma agrária e pela terra. Lutas que evidenciaram o antagonismo existente na estrutura agrária brasileira que se esconde atrás de práticas patrimonialistas o que permitiu a geração de conflitos políticos e ideológicos entre o latifúndio e os pobres no campo. Assim, buscamos evidenciar este conflito a partir de dois agentes coletivos, a saber: o MST e a CPT. Suas ações tiveram seu auge nos anos de 1970 e 1980 e possibilitou o surgimento de um fenômeno nada comum, a aproximação entre marxistas e cristãos, em especial, a partir da Teologia da Libertação. É nesta conjuntura histórica que surge a luta pela educação básica do campo enquanto conceito que se diferencia da conhecida *educação rural*. Os movimentos sociais do campo assumiram a luta por novas demandas, dentre elas, a educação. Dessa forma, conseguiram realizar duas Conferências Nacionais Por Uma Educação Básica do Campo, em 1998 e 2004, respectivamente. A partir dessas Conferências, a educação do campo foi sendo aos poucos institucionalizada pelos marcos regulatórios do Estado, principalmente, a partir da promulgação jurídica da educação do campo na legislação educacional brasileira, bem como, com a implementação de programas e projetos, intitulados de políticas “*públicas*”. No entanto, buscamos desvendar questões teóricas e ideológicas ocultas neste processo de interação entre sociedade civil/Estado na formulação, implementação e execução das ditas políticas “*públicas*” que não deixaram de ser paliativas e compensatórias o que revelou sua enorme fragilidade enquanto processo que se entendia como contra-hegemônico e emancipatório. Por sua vez, as contradições dessa relação revelam os elementos de “*cooptação*” realizado pelo Estado aos movimentos sociais do campo, em especial, seus dirigentes. Por isso, realizamos 07 entrevistas e aplicamos um questionário estruturado e objetivo a 38 pesquisadores aos quais denomino de “*pesquisadores da educação do campo*” o que nos revelou, assim como nas contradições da questão agrária, as hegemonias em disputa que encontram sua explicação na própria sociedade capitalista, ou seja, os anacronismos existentes na educação do campo são produto do modo de produção capitalista existente. Assim, se a lógica do capital permeia o imaginário dos pesquisadores e dos agentes coletivos da educação do campo significa que a educação do campo enquanto prática alternativa contra-hegemônica, conforme seu próprio sentido de existência, é chamada a preocupar-se com a luta contra o capitalismo devastador que promove a barbárie. Neste sentido, por fim, buscamos entender as contradições ocultas da educação do campo a partir do fardo histórico que carregamos enquanto humanidade que é, exatamente, viver numa sociedade capitalista onde o que realmente importa é o ato de consumir. Por isso mesmo, a educação do campo em seu sentido mais sublime surgiu como alternativa contra-hegemônica ao estabelecido em busca da emancipação humana e a partir dessa relação com o Estado tende a perpetuar a lógica do capital.

Palavras-chave: educação, educação do campo, políticas públicas, políticas educacionais, hegemonia, capitalismo.

ABSTRACT

The research aimed to develop a reflection about Field Education in Brazil and the role of the policies so-called “public” from the historical challenges in which we live. We hadn’t the scholasticism concern of from whole to the parts, by the contrary, we starting from all the parts to return again to the whole. Therefore, the main concern was try to discover the meaning of what is meant by “education” while the humanity essence of and of the humanization process of the man. The education that humanizes starting from the community knowledge and when it is institutionalized, becomes utilitarist. However, for we understand the rural education as the specific topic of Brazilian education, especially from the 1990s, building on these first years of the twenty-first century, it became necessary to investigate its essence it is the struggle of social movements by agrarian reform and the earth. This struggles revealed the antagonism that exists in the Brazilian agrarian structure that is hidden behind Patrimonialism practices which allowed the generation of political and ideological conflicts between the latifundia and poor in the field. So, we seek to highlight this conflict from two staff groups, namely: the MST and CPT. The actions of these groups had their apogee in the years of 1970 and 1980 and enabled the emergence of a phenomenon not common, the rapprochement between Christians and Marxists in particular, from the Liberation Theology. It is this historical juncture that comes to struggle for the basic education in the field as a concept that is different from familiar rural education. The social movements of the field assumed the fight for new demands, among them, the education. Thus, they managed to hold two conferences for a National Basic Education Field in 1998 and 2004, respectively. From these conferences, the field education has been institutionalized by the regulatory landmarks of the State, especially through the juridical promulgation of the field education in the Brazilian educational legislation and, with the implementation of programs and projects, entitled to “public” politics. However, we seek to uncover theoretical and ideological issues hidden in this process of interaction between civil society/State in the formulation, implementation and enforcement of those “public” policies that did not fail to be remedial and compensatory which revealed its great fragility while a process that is meant as counter-hegemonic and emancipatory. In turn, the contradictions of this relationship shows the elements of “cooptation” realized by the State for the social movements of the field, especially its leaders. Therefore, we conducted 07 interviews and we apply a structured and objective questionnair to 38 researchers who we call for “field education investigators”, which showed us as well as contradictions in the agrarian question, the hegemony in dispute is that are explanation in the capitalist society, or, the anachronisms in the field education are the product of the capitalist production mode existent. Thus, if the capital logic permeates the minds of researchers and collective agents of the field education it means that the field education while a counter-hegemonic alternative practical, as their own sense of existence, is called upon to concern itself with the fight against the devastating capitalism that promotes the barbarism. In this sense, finally, we seek to understand the hidden contradictions in the field education from the historical burden that we carry while humanity that is, exactly, to live in a capitalist society where what really matters is the act of consuming. Therefore, the field education in its highest sense emerged as counter-hegemonic alternative to the established towards human emancipation and from that relationship with the State tends to perpetuate the capital logic.

Keywords: education, field education, public policies, education policies, hegemony, capitalism.

RESUMÉ

La recherche visait à développer une réflexion dans le domaine de l'éducation en Monde Rural au Brésil et les rôles des politiques dites « publiques » à partir des défis historiques dans lesquels nous vivons. Nous n'avons pas eu la préoccupation scolastique de partir de l'ensemble vers les parties. Au contraire, nous sommes partis de l'ensemble vers les parties pour à nouveau retourner vers l'ensemble. Par conséquent, la préoccupation principale était d'essayer de démêler le sens de ce que l'on entend par « éducation » comme essence de l'humanité et humanisation de l'homme lui-même. L'éducation qui humanise à partir du savoir communautaire et qui, à s'institutionnaliser, devient utilitaire. Toutefois, pour comprendre le domaine de l'éducation du Monde Rural comme sujet de l'éducation au Brésil, surtout depuis les années 1990, se consolidant ces premières années du XXI^e Siècle, il est devenu nécessaire d'examiner son essence, qui naît de la lutte des mouvements sociaux pour la réforme agraire et la terre. Luttés qui ont révélées l'antagonisme existant dans la structure agraire du Brésil qui se cache derrière des pratiques patrimoniales, ce qu'a permis la génération de conflits politiques et idéologiques entre les latifundia et les pauvres du Monde Rural. Ainsi, nous mettons en évidence le conflit à partir de deux agents collectifs, à savoir: le MST et la CPT. Ses actions ont eu leurs apogées dans les années 1970 et 1980 et ont permis l'émergence d'un phénomène qui n'est pas commun, le rapprochement entre les chrétiens et les marxistes en particulier, avec la Théologie de la Libération. C'est dans cette conjoncture historique que surgit la lutte pour l'éducation de base du Monde Rural comme concept qui se différencie de l'éducation rurale tel qu'on la connaît. Les mouvements sociaux du Monde Rural se sont battus pour de nouvelles exigences, parmi elles, l'éducation. Ainsi, ces mouvements ont réussi à organiser deux Conférences Nationales Pour Une Education de Base en Milieu Rural en 1998 et en 2004. De ces Conférences, l'éducation en Milieu Rural a été petit à petit institutionnalisée par les réglementations de l'Etat, principalement à partir de la promulgation juridique de l'éducation en Milieu Rural dans la législation éducative Brésilienne et avec la mise en œuvre de programmes et projets intitulés comme politiques « publiques ». Cependant, nous cherchons à dévoiler les questions théoriques et idéologiques occultes dans ce processus d'interaction entre Société civile/Etat dans la formulation, la mise en œuvre et l'explication de ces dites politiques « publiques » qui n'ont pas manqué d'être des mesures correctives et compensatoires, ce qui a révélé sa grande faiblesse en tant que processus contre-hégémonique et émancipateur. À leur tour, les contradictions de cette relation montrent les éléments de la « cooptation », tenue par l'Etat envers les mouvements sociaux du Milieu Rural, en particulier ses dirigeants. Par conséquent, nous avons mené 07 entretiens et appliqué un questionnaire structuré et objectif auprès de 38 chercheurs lesquels je caractérise « d'enquêteurs de l'éducation du Milieu rural », ce qui a montré que même dans les contradictions de la question agraire, les hégémonies en litige qui trouvent leur explication dans la société capitaliste, c'est-à-dire les anachronismes de l'éducation du Milieu Rural, sont les produits du mode de production capitaliste existant. Ainsi, si la logique du capital survient dans l'esprit des chercheurs et des agents de l'enseignement du Monde Rural, cela signifie que le domaine de l'éducation comme solution pratique alternative contre-hégémonique, conforme à son propre sens de l'existence, est appelé à se préoccuper de la lutte contre le capitalisme dévastateur qui fait la promotion de la barbarie. En ce sens, pour conclure, nous cherchons à comprendre les contradictions cachées de l'éducation du Monde Rural à partir du fardeau historique que nous portons comme humanité qui est, exactement, de vivre dans une société capitaliste où ce qui compte vraiment, c'est l'acte de consommation. Par conséquent, l'éducation du Monde Rural dans son sens le plus sublime a vu le jour en tant qu'alternative contre-hégémonique instituée en vue de

l'émancipation humaine et de cette relation avec l'État tend à se perpétuer la logique du capital.

Mots-clés: l'éducation, l'éducation du Monde Rural, les politiques publiques, la politique de l'éducation, l'hégémonie, le capitalisme.

LISTA DE SIGLAS

ABCAR: Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
ABRA: Associação Brasileira de Reforma Agrária
ACAR: Associação de Crédito e Assistência Rural
AGU: Advocacia Geral da União
ANCA: Associação Nacional de Cooperação Agrícola
ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
ANPOCS: Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais
ASETT: Associação Ecumênica dos Teólogos do Terceiro Mundo
BM: Banco Mundial
CBAR: Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CEB: Comissão de Educação Básica
CEBs: Comunidades Eclesiais de Base
CEDI: Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CEFFAs: Centros Familiares de Formação por Alternância
CELAM: Conferência Episcopal Latino-Americana
CFRs: Casas Familiares Rurais
CIMI: Conselho Indigenista Missionário
CNBB: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE: Conselho Nacional de Educação
CNER: Campanha Nacional de Educação Rural
CNPJ: Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONCRAB: Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil
CONSED: Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTAG: Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
CPC: Centros de Cultura Popular
CPI: Comissão Parlamentar de Inquérito
CPT: Comissão Pastoral da Terra
CRB: Confederação Rural Brasileira
DEM: Democratas
ECRs: Escolas Comunitárias Rurais
EFAs: Escolas Famílias Agrícolas
EJA: Educação de Jovens e Adultos
EMATER: Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

ENERA: Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
ENFF: Escola Nacional Florestan Fernandes
FAG: Frente Agrária Gaúcha
FAO: Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação
FASE: Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
FE: Faculdade de Educação
FETRAF: Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
FHC: Fernando Henrique Cardoso
FMI: Fundo Monetário Internacional
FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
GEBAM: Grupo Executivo do Baixo Amazonas
GETAT: Grupo Executivo das Terras do Araguaia-Tocantins
GO: Goiás
GT: Grupo de Trabalho
GTRA: Grupo de Trabalho e Apoio à Reforma Agrária
IBASE: Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
IFITEG: Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás
INBRA: Instituto Brasileiro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Desenvolvimento Integrado
INCRA: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INDA: Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
ITERRA: Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
JAC: Juventude Agrária Católica
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB: Movimento dos Atingidos por Barragens
MASTER: Movimento dos Agricultores Sem Terra
MDA: Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC: Ministério da Educação e Cultura
MEB: Movimento de Educação de Base
MEPF: Ministério Extraordinário de Política Fundiária
MMC: Movimento de Mulheres Camponesas
MOC: Movimento de Organização Comunitária
MPA: Movimento dos Pequenos Agricultores
MT: Mato Grosso
MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OFM: Ordem dos Frades Menores
ONGs: Organizações Não-Governamentais
ONU: Organização das Nações Unidas
PA: Pará
PCB: Partido Comunista Brasileiro
PCI: Partido Comunista Italiano
PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT: Partido Democrático Trabalhista
PJR: Pastoral da Juventude Rural
PMDB: Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNATE: Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNRA: Plano Nacional de Reforma Agrária
PPP: Parceria Público-Privado
PR: Paraná
PROCERA: Programa de Crédito Especial para Reforma Agrária
PRONAF: Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSB: Partido Socialista Brasileiro
PSDB: Partido Social-Democrata Brasileiro
PSECD: Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto
PT: Partido dos Trabalhadores
PTB: Partido Trabalhista do Brasil
PUC: Pontifícia Universidade Católica
RCC: Renovação Carismática Católica
RS: Rio Grande do Sul
SARN: Serviço de Apoio no Rio Grande do Norte
SECAD: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SP: São Paulo
SORPE: Serviço de Pastoral de Pernambuco
SRB: Sociedade Rural Brasileira
SSS: Serviço Social Rural
STF: Superior Tribunal Federal
STJ: Superior Tribunal de Justiça
SEDESUL: Superintendência de Desenvolvimento do Sul
SUDENE: Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
SUPRA: Superintendência de Política Agrária

TCC: Trabalho de Conclusão de Curso
TCU: Tribunal de Contas da União
TO: Tocantins
UCB: Universidade Católica de Brasília
UCG: Universidade Católica de Goiás
UDR: União Democrática Ruralista
UEG: Universidade Estadual de Goiás
UEPG: Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFF: Universidade Federal Fluminense
UFG: Universidade Federal de Goiás
UFMA: Universidade Federal do Maranhão
UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina
UFT: Universidade Federal do Tocantins
UFU: Universidade Federal de Uberlândia
ULTABs: União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UnB: Universidade de Brasília
UNDIME: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas
UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNINOVE: Universidade Nove de Julho

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I: Política para os movimentos sociais.....	98
Gráfico II: Comissão Pastoral da Terra – CPT.....	141
Gráfico III: MST para os pesquisadores e militantes.....	154
Gráfico IV: O sentido do ENERA, Conferências e Seminários.....	169
Gráfico V: Educação Rural X Educação do Campo.....	178
Gráfico VI: Avaliação da Educação do Campo.....	189
Gráfico VII: Efetivação das Diretrizes Operacionais.....	197
Gráfico VIII: Políticas Paliativas X Dívida Histórica.....	203
Gráfico IX: Políticas “Públicas” de Educação do Campo.....	205
Gráfico X: Movimentos Sociais na construção de políticas públicas.....	207
Gráfico XI: Educação como direito de cidadania.....	221
Gráfico XII: Educação como dever do Estado.....	227
Gráfico XIII: A contra-hegemonia é possível?.....	244

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
<i>Justificativa do Trabalho.....</i>	22
<i>Metodologia do Trabalho.....</i>	29
<i>Objetivos do Trabalho.....</i>	31
<i>Estruturação do Trabalho.....</i>	32
1. EDUCAÇÃO E HUMANIZAÇÃO: A VOCAÇÃO DO SER HUMANO.....	36
1.1 <i>Essência da educação ou educações: o saber “comunitário”.....</i>	41
1.2 <i>Institucionalização da educação: o saber centralizado na “escola”.....</i>	45
1.3 <i>Educação e o Mito do “Logos”: barbárie e desumanização.....</i>	59
1.4 <i>Paciência histórica e esperança na educação.....</i>	75
2. PATRIMONIALISMO, QUESTÃO AGRÁRIA E RESISTÊNCIA CAMPONESA.....	89
2.1 <i>O patrimonialismo no Brasil: cultura política e formação de um ethos.....</i>	99
2.2 <i>Conflito central: questão agrária, latifúndio e propriedade privada.....</i>	104
2.3 <i>Resistência camponesa: por uma nova cultura política.....</i>	127
2.3.1 <i>A Comissão Pastoral da Terra: por uma teologia da enxada.....</i>	133
2.3.2 <i>Ocupar, resistir e produzir: a luta do MST.....</i>	142
3. EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS “PÚBLICAS”: MUDANÇAS OU CONTINUIDADES.....	156
3.1 <i>Educação do Campo: sentidos e rumos.....</i>	160
3.2 <i>Políticas e Legislação da Educação do Campo.....</i>	189
3.3 <i>Contradições da educação do campo: o oculto se revela.....</i>	210
4. EDUCAÇÃO DO CAMPO E EMANCIPAÇÃO HUMANA: PARA ALÉM DO CAPITALISMO.....	229
4.1 <i>Educação do campo para além do capital.....</i>	231
4.2 <i>Homo emancipator: para além do capital.....</i>	244
4.3 <i>A educação em Gramsci: reformismo ou transformação.....</i>	256
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	281
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	288
ANEXOS.....	301

INTRODUÇÃO

A situação da educação no meio rural brasileiro foi tratada, historicamente, com descaso pelas oligarquias rurais e pelos governos que se constituíram enquanto força hegemônica na sociedade desde as capitânicas hereditárias. Não se pode negar uma dura realidade de exclusão formada pelas classes dominantes ligadas ao meio rural. Neste sentido, tornou-se necessário desvendar as representações simbólicas de cunho ideológico que foram se formando na consciência dos próprios camponeses/as onde a educação foi vista como um processo desnecessário para aqueles/as que estavam inseridos num mundo onde ler, escrever, pensar e refletir não tinha nenhuma utilidade e serventia. Assim, trabalhar na roça, criar cultura a partir do manejo com a terra, estar inteiramente ligado ao ecossistema do mundo camponês era condição *sine qua non* para não se ter acessibilidade ao mundo do conhecimento, do saber.

Portanto, a educação oferecida às minorias, entre elas, os camponeses/as por muito tempo esteve fora das agendas políticas o que evidencia sua marginalização e exclusão. Nesta direção, há uma visão hegemônica e utilitarista da educação rural reduzida à escolinha da roça, isolada, no sistema multisseriado, pronta a ensinar as primeiras letras com uma cartilha elaborada pelos tecnocratas educacionais a serviço da classe dominante. Até pouco tempo não se tinha nenhuma política pública educacional que viesse abranger a realidade sócio-camponês.

Desde os anos de 1990 foram criados vários grupos de reflexão sobre educação do campo no Brasil com o objetivo de se pensar novas alternativas que viessem suprir as necessidades de educação formal, não-formal e informal por parte dos povos do campo. Neste cenário de lutas sociais e de redes solidárias, os movimentos sociais do campo, entre eles o MST e a CPT tiveram uma enorme importância. Foram realizados Encontros de Educadores do Campo, Conferências Nacionais de Educação do Campo, Seminários, Simpósios em algumas Universidades e, aos poucos, os governos de Fernando Henrique Cardoso e, principalmente, Lula começaram a pensar a construção de políticas ditas “públicas” que viessem atender aos anseios dos movimentos sociais do campo que já se encontravam em movimento numa ampla discussão sobre a Educação do Campo. Tais discussões possuíam dois focos centrais, a saber: a *educação* como direito social de uma *cidadania* até então negada aos trabalhadores rurais e demais povos do campo e, de outro lado, tratada com descaso pelas instituições do *Estado* que, por sua vez, tem o

dever de oferecer garantias de acessibilidade e condições básicas de educação aos camponeses.

Portanto, a partir desses dois focos centrais é que surge nossa curiosidade epistemológica em querer desvendar, compreender a educação do campo, suas políticas ditas “*públicas*” e as hegemonias em disputa que foram surgindo neste novo cenário de debates e embates. A categoria *hegemonias em disputa*, ao longo dessa pesquisa, tornou-se a centralidade de nossa tese. Com ela, estamos querendo afirmar que existem políticas, interesses, lutas e disputas que se tornaram comuns ou antagônicas na elaboração e implementação da educação do campo no Brasil. De um lado, hegemonias em disputa entre conservadores do modelo agrário monocultor que, em nosso fardo tempo histórico, podem ser visualizados pelos homens do agronegócio auxiliados pelos grandes fazendeiros da pecuária e, de outro lado, os progressistas dos movimentos sociais do campo, em especial, o MST e a CPT. Contudo, os entraves e as disputas acontecem também no interior dos movimentos sociais do campo. A questão é: Qual modelo de educação do campo? A educação do campo do MST, dos CEFFAs, da CPT, do MAB, do movimento sindical do campo institucionalizado pela CONTAG ou, então, a educação do campo teoricamente idealizada pelos pesquisadores da academia? Sem contar com as *hegemonias em disputa* no que tange a educação do campo pensada, vivida e estimulada pelos movimentos sociais do campo que, ao ser assumido supostamente como “*política pública*” e institucionalizada juridicamente, revela o antagonismo conservador do governo e do próprio Estado. Portanto, como podemos perceber, as hegemonias em disputa são muitas. Evidentemente que há uma comunhão em muitos fatores por parte dos movimentos sociais do campo, mas entre eles, existem aqueles que desejam ter a supremacia política e pedagógica da “**melhor**” educação do campo e que venha representar os interesses do coletivo de camponeses pertencentes ao seu grupo político e ideológico. Assim, ao abordamos a categoria *hegemonias em disputa* estar-se-á focalizando este cenário que acabamos de relatar.

Os agentes coletivos da luta pela educação do campo ao reivindicarem a educação como direito de cidadania e como dever do Estado acabaram trilhando por caminhos da legitimação do *savoir-faire* sem nenhuma criticidade e compreensão de que a cidadania que temos é a cidadania liberal-burguesa que tem sua essência no iluminismo dos contratualistas do século XVII e XVIII e que, por sua vez, em sua face neoliberal perpetua a lógica perversa da cultura do capital. Esta legitimação pode levar a uma conseqüência drástica e que, aparentemente não se encontra nos discursos e ações dos movimentos sociais do campo, a saber: a manutenção de uma moral liberal,

burguesa e capitalista que apresenta também a educação como direito para a conquista da cidadania de forma superficial e mascarada.

Todos são unânimes na afirmação de que a educação é um direito social de cidadania. Mas a pergunta é: qual cidadania? A cidadania do Estado Moderno Liberal com suas ambigüidades? A cidadania de mercado? Aqui, devemos aplicar uma hipótese universal que parece ser de condição *sui generis*, a saber: há uma forte tendência de que a cidadania liberal se encontre presente no imaginário social brasileiro e daí não escapam nem mesmo os movimentos sociais do campo que lutam contra o latifúndio e pela reforma agrária na perspectiva de construção de uma nova sociedade entendida como “*socialista*”.

Existe um forte problema em afirmar que toda a educação, logo também, a educação do campo, é um dever do Estado. Prevendo possíveis interpretações, haja vista o dilúvio neoliberal pelo qual passamos, gostaria de afirmar que a questão de fundo não se trata de dar deslegitimidade ao Estado Liberal e legitimidade ao Estado Neoliberal, pelo contrário, ambos estão intrinsecamente ligados, pois o segundo surge do primeiro. Daí nossa preocupação em adiantar que esta pesquisa quis evidenciar que mesmo lutando contra a concepção de Estado Mínimo apregoado pela doutrina neoliberal, os movimentos sociais em geral, entre eles, os movimentos do campo também devem se descaracterizar de toda concepção liberal petrificada no imaginário coletivo que se afirma no processo de naturalização em nosso tempo histórico.

Vamos problematizar. Fala-se da cidadania liberal com sua *mores* (moral) que apresenta todos como cidadãos numa sociedade capitalista, individualista e da concorrência. Devemos lembrar que tal cidadania é vivida exclusivamente no Estado Capitalista. Pois bem, pela concorrência capitalista os homens se tornam individualistas, logo, a cidadania é destinada aos que conseguem vencer e adquirir capital para sobreviver ou para acumular. Os vencidos são de certa forma, cooptados ou iludidos a acreditar que possuem direitos de cidadania e que por meio das políticas ditas “*públicas*” construídas pelo Estado “*Capitalista*” e seus aparelhos ideológicos conseguirão entrar na concorrência por um lugar ao sol. Alguns conseguem. Outros conseguem eliminando outros concorrentes que se tornam como os primeiros, excluídos do processo e entram novamente na ciranda do que realmente nos interessa, a saber: a emancipação negada. Daí, novamente o Estado promove a cooptação e os faz acreditarem que é possível. Trata-se de um círculo vicioso.

Dessa forma, acreditamos que no Estado Capitalista Neoliberal ou Providência somente se torna possível pensar a cidadania a partir de sua matriz liberal. Não há outra cidadania para o Estado. Assim, quando os agentes sociais afirmam que a educação é um dever do Estado podemos ter, em hipótese, duas conseqüências drásticas, a saber: primeiro, a educação como dever do Estado possibilita ao próprio Estado ditar suas regras para promover a educação como bem lhe interessa; segundo, os agentes coletivos, no caso específico dessa pesquisa, os pesquisadores da educação do campo, bem como os movimentos sociais do campo que lutam pelos direitos de cidadania são, paradoxalmente, consciente ou inconscientemente, os novos consumidores da moral liberal. Daí nossa questão: a educação do campo e as políticas ditas “*públicas*” buscam a cidadanização ou a emancipação do ser humano camponês?

Por outro lado, os setores mais conservadores da oligarquia rural brasileira questionam sobre o papel do Estado na aliança com os movimentos sociais o que revela as *hegemonias em disputa*, haja vista a recente criminalização dos movimentos sociais do campo, em especial, o MST que, em nosso fardo tempo histórico, tornou-se objeto de uma Comissão Parlamentar Mista de Inquérito no Congresso Nacional. Daí a necessidade de verificarmos os conceitos de educação, questão agrária, educação do campo, políticas públicas e políticas sociais, emancipação e hegemonia numa perspectiva crítica, pois para o sistema do capital a aliança real se dá com os setores da economia que possuem como plataforma moral a lógica da acumulação e do lucro. No entanto, o Estado é aparentemente visível pelo governo que lhe dá uma determinada ação conforme afirma Azevedo (2004). Este governo pode ou não realizar alianças com a sociedade civil desde que a legitimidade e a supremacia da ação estejam em suas mãos. Tal aliança se evidencia por meio das políticas ditas “*públicas*” de um determinado governo que poderá se efetivar enquanto política de Estado o que é um fato raro. O governo, em geral, aplica programas que dificilmente se tornarão políticas públicas.

Contudo, não podemos negar a importância histórica dos movimentos sociais do campo em constante luta social na busca do *Ser Mais*, da humanização e da contra-hegemônica emancipação. Segundo Gohn (2005) é desse protagonismo da sociedade civil (dos movimentos sociais do campo organizados) que surgem as demandas de reivindicação acolhidas pela sociedade política (Estado) que, por sua vez, cria determinadas políticas públicas ou programas isolados para atender aos clamores populares dos camponeses.

Sabemos da importância moral e ética de entender a educação como direito social de cidadania para o conjunto da sociedade na qual vivemos. Mas seria possível a construção da emancipação enquanto projeto educativo que recuse a cidadania hegemônica liberal? Uma educação como emancipação que se torne contra-hegemônica ao estabelecido pelo Estado Capitalista? Estariam os agentes históricos, de fato, construindo caminhos contra-hegemônicos diante do sistema hegemônico existente que tem sua arqueologia na matriz liberal? Estas são questões-chaves para compreendermos o fenômeno da educação do campo nos últimos dez anos.

Contra-Hegemonia que percebe o camponês como novo sujeito social coletivo que transforma o meio rural? De trabalhador rural isolado ao coletivo de trabalhadores/as inseridos nos movimentos sociais, associações, cooperativas e sindicatos eis o ideal apresentado pela Articulação Nacional da Educação do Campo. Diante desse fato, podemos vislumbrar duas revoluções: a revolução da luta social pela terra e a revolução silenciosa que acontece no interior deste movimento por meio da educação. As organizações da sociedade civil fomentam a busca pelo conhecimento e, por isso, criam formas e métodos alternativos, novas pedagogias escolares, que contribuem com a luta social à qual estão inseridos. Novas formas que dão um novo sentido ao processo educativo, correlacionando educação e trabalho para aprender a partir da luta social e nela se objetivar enquanto processo dialético que trabalha a relação entre uma educação da e para a práxis na escola e no mundo. Nesta perspectiva contra-hegemônica a educação do campo deveria colocar-se a serviço dos interesses, das demandas, dos anseios da classe popular camponesa.

Justificativa do Trabalho

Muitos poderão interrogar-me: *Por que você quis refletir sobre educação do campo nesta pesquisa de doutoramento? Qual é o chão de onde você fala?* Diante dessas duas questões, percebo a necessidade de justificar o porquê realizar uma pesquisa qualitativa, crítica e filosófica sobre o projeto emancipatório da educação do campo vivido e experienciado historicamente pelos movimentos sociais do campo. Com isso, consideramos interessante fazer “*memória*” das experiências que me conduziram até este momento. De forma bem sintética, trata-se de apresentar o caminho pelo qual percorremos, cuja tarefa é bem complexa, pois exige um olhar que temos acerca de nossa própria história, dos saberes acumulados, das experiências vivenciadas, da cultura e do meio no qual participamos.

Nasci numa pequena cidade do estado do Paraná, Adrianópolis, em 1975. Meu pai tinha somente o ensino primário e trabalhava como pequeno produtor rural que jamais teve um palmo de terra em seu próprio nome. Ele trabalhava em parceria nas terras de um tio e era o administrador do laticínio de leite existente no município. O pouco tempo que estivemos juntos pôde me ensinar a cuidar da terra, a amar a terra, a respeitar a natureza e a ter uma moral solidária para com os mais pobres já que entendíamos que deles éramos parte integrante. Infelizmente o perdi muito cedo, quando tinha apenas nove anos de idade em 1985. De outro lado, minha mãe, professora desde 1960 quando terminou o curso de magistério num colégio de religiosas. De 1960 a 1988 trabalhou como professora de escolas rurais, algumas delas multisseriadas. Somente em 1987 conseguiu terminar o curso de licenciatura em Letras. Assim, herdei o amor pela terra, pela questão agrária e pelos movimentos sociais camponeses do meu pai e da minha mãe o amor pelos estudos, pelos livros e, também, pelo cristianismo.

Em 1989, minha mãe já viúva e eu mudamos para Guarulhos, cidade metropolitana de São Paulo. Foi uma mudança drástica confesso. Mas algo estava para acontecer: o encontro com as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), a Pastoral da Juventude e as Pastorais Sociais da Igreja Católica. Foram três anos de muita aprendizagem com aqueles padres diferentes, revolucionários, que usavam camisas sobre a América Latina, sobre Cuba, de Che Guevara. Comecei também participar dos movimentos estudantis, em especial, em 1992 quando realizamos o Movimento dos “*Cara-Pintadas*” como ficou conhecido que propiciou a luta pelo impeachment do então Presidente da República Fernando Collor de Melo. Mas, desde o início dos anos 1990 pensava seriamente em entrar no seminário para ser padre como aqueles padres que conheci nas CEBs em Guarulhos. Essa certeza se deu em 1992 no 8º Intereclesial de CEBs realizado em Santa Maria – RS quando tive a oportunidade de conhecer bispos profetas como Dom Pedro Casaldáliga, Dom Hélder Câmara, Dom Paulo Evaristo Arns e Dom Tomás Balduino. Além de entrar em contato pela primeira vez com os movimentos sociais do campo.

Em 1993, com apenas 17 anos, tomei a decisão e deixei minha mãe sozinha em Guarulhos e fui morar em São Paulo – SP, na Congregação dos Missionários Oblatos de Maria Imaculada, uma família religiosa que atuava em realidades populares e que tentava, mesmo nos antagonismos dos discursos, viver a *opção preferencial pelos pobres*. Os três primeiros anos foram dedicados a experiências missionárias concretas e desafiantes para um jovem que queria mudar o mundo. No primeiro ano, atuei na Favela do Heliópolis em São Paulo. Em 1994, fiz a experiência missionária internacional na

cidade de Cochabamba – Bolívia. E, em 1995, tinha que escolher o terceiro e último ano de experiência e não pensei duas vezes: São Félix do Araguaia – MT junto ao bispo considerado comunista, Pedro Casaldáliga, com o qual aprendi o verdadeiro significado da Teologia da Libertação. Residi em Ribeirão Cascalheira com a equipe missionária e atendíamos mais de 60 comunidades de base.

Em 1996, fui para o noviciado na cidade de Campinas – SP, período em que deixamos as atividades pastorais e promovemos um tempo de reflexão, contemplação da práxis e da própria caminhada. No final do noviciado realiza-se os votos de pobreza, castidade e obediência.

No ano seguinte, dei início a uma nova fase da minha caminhada. Ao iniciar o curso de licenciatura em Filosofia pela Universidade Católica de Goiás – UCG consegui entrar no universo do que denomino de teoria do conhecimento onde descobertas foram realizadas. Foram três anos de muita formação filosófica, crítica, cristã e libertadora. A maioria dos docentes que tivemos neste período souberam propor caminhos alternativos para a superação de determinados pré-conceitos que precisavam ser redefinidos. Em 1998, participei ativamente das discussões pela CPT na Conferência *Por Uma Educação Básica do Campo* realizada em Luziânia – GO. No final, em 1999, conclui o curso com o TCC com o título: *A Revolução Personalista: a concepção de Homem em Emmanuel Mounier e Leonardo Boff*. O grande desafio dessa pesquisa foi conciliar o pensamento de um filósofo cristão do início do século XX com o pensamento de um teólogo cristão protagonista da Teologia da Libertação na América Latina.

Ao terminar a licenciatura em Filosofia já questionava se deveria continuar o caminho com a Igreja Católica, até porque as discordâncias se tornaram mais evidentes. Mesmo assim, em 2000, iniciei o curso de bacharelado em Teologia pela PUC-Campinas. Como já era religioso com votos, a Congregação me pediu para ser formador dos novos seminaristas que estavam chegando. Nesta experiência comecei a perceber que a nova geração não estava muito preocupada com as questões sociais, mas a preocupação eram espiritualistas sem a necessária criticidade à sociedade na qual vivemos, ao modelo capitalista, ao consumo. Comecei a preocupar-me, mas fui adiando minha decisão de seguir outro caminho. Ao terminar o 2º ano de Teologia em 2001, sem que meus superiores soubessem, fiz o processo de seleção do mestrado em educação na Unicamp. Ao ser aprovado procurei a Professora Maria da Glória Gohn que aceitou o desafio de me orientar. Assim, em 2002 iniciei o Mestrado em Educação participando do Grupo de Estudos “*Movimentos Sociais, Demandas Populares e Cidadania*”. Ao mesmo tempo,

meus superiores que não aprovaram minha decisão de cursar o mestrado pediram-me apenas para continuar o curso de Teologia e acabei deixando a formação dos novos seminaristas o que realmente foi um grande alívio, principalmente, para quem não concordava com os métodos que estavam sendo requisitados.

Terminei as disciplinas do Mestrado em Educação no ano de 2002 e o 3º ano de Teologia. Por pressões superiores aceitei ser ordenado diácono (um estágio antes de ser padre), fui requisitado a assumir a CPT na Diocese de Goiás e, ao mesmo tempo, precisava fazer a pesquisa de campo do mestrado. Mas tinha um entrave: como fazer o quarto ano de Teologia necessário para minha ordenação. Fiz o quarto ano na metodologia modular pela Universidade Santa Úrsula onde tive o prazer de ser aluno do teólogo Leonardo Boff na disciplina de *Eclesiologia*. Assim, tudo estava resolvido para meus superiores. Contudo, já via que meu futuro não estava na instituição que a cada dia que passava se tornava mais fechada do que outrora os tempos em que tinha naqueles padres progressistas um exemplo a seguir. Neste sentido, a pergunta que não se cala: como viver o celibato e a castidade em tempos de indecisão? É literalmente impossível.

A Igreja tem questões que são incompreensíveis. Mesmo sabendo de minhas indecisões, meus superiores não tiveram dúvidas em pedir para que me ordenasse padre com a esperança de não perder mais uma vocação. Antes mesmo de terminar a Teologia fui ordenado padre em 11 de Outubro de 2003. Alguns dias antes tinha qualificado meu projeto de pesquisa no mestrado em educação.

Ao ser transferido para a cidade de Goiás com o intuito de fazer a pesquisa de campo junto à Escola Família Agrícola (EFA) e assessorar a CPT tive dois outros encargos: aos finais de semana assumi uma paróquia sem pároco na cidade de Fazenda Nova – GO e iniciei minhas atividades de docência no ensino superior junto à Universidade Estadual de Goiás – UEG. Assim, transcorreram-se os anos de 2003 e 2004. Mas, no final de 2004, com a defesa de mestrado marcada para fevereiro de 2005 solicitei aos meus superiores para permanecer por seis meses família em São José dos Campos, cidade onde minha mãe reside atualmente como professora aposentada do estado de São Paulo. Eles concordaram, desde que me dispusesse a lecionar no curso de Filosofia em Taubaté e São José dos Campos para os seminaristas. Tentei por 06 meses, mas realmente não era mais o mesmo clima. Não conseguia entender o enorme retrocesso da Igreja e de jovens que acabaram de entrar no seminário e pensavam somente em rezar, rezar e rezar e detestavam pensar e refletir o mundo. Já prevendo que a decisão deveria ser tomada, minha congregação tenta pela última vez me

convencer pedindo para que assumisse uma paróquia em São Miguel do Araguaia – GO. Assim, em 2006, chego a São Miguel e recém-chegado na cidade fui convidado para lecionar na UEG nos cursos de Pedagogia e Letras.

Foram somente três meses de paróquia e, enfim, tomei a decisão de deixar a Igreja que parece adentrar-se nas poeiras do medievalismo. Com as posições do novo Papa Bento XVI, com o refluxo da Teologia da Libertação e com o avanço das experiências espiritualistas no interior da Igreja, em especial, a RCC não tinha mais condições de permanecer numa instituição à qual tenho enormes discordâncias, por mais que reconheça que fui formado nesta mesma instituição em outros tempos onde se tinha o sonho de transformar a realidade por meio da política, da formação de lideranças comunitárias e do espírito ético.

Ao deixar o ministério decidi continuar lecionando e fiz o processo seletivo no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Brasília (UnB) em 2006, sendo aprovado na linha de pesquisa “*Educação e Ecologia Humana*” e no eixo de interesse “*Educação do Campo*”. Neste mesmo ano, assumo a experiência do relacionamento conjugal o que veio a ser desfeito recentemente por circunstâncias da vida.

Assim, em 2007 dei início aos estudos do Doutorado em Educação tendo que vir residir em Brasília para cursar as disciplinas tendo como orientadora a Prof^a. Leila Chalub Martins. No final desse mesmo ano concorri ao concurso público para a Universidade Federal do Tocantins (UFT), tendo sido aprovado para o Campus de Arraias, no curso de Matemática. Desde abril de 2008 encontro-me na UFT lecionando as disciplinas de Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação, Metodologia Científica e Políticas Públicas em Educação. Além de orientações de TCC e de iniciação científica, bem como, o desenvolvimento de pesquisa no âmbito da filosofia marxista.

Portanto, essa é a trajetória de um pesquisador que se posiciona e que tem lado, que não assume a lógica positivista da neutralidade científica e que possui um imperativo ético conquistado pela formação que recebi ao longo desses anos, em especial, dos teólogos da libertação que me auxiliaram por meio de leituras e testemunhos concretos de vida. Essa é a minha história que qualifica o chão de onde estarei abordando as questões da educação do campo.

Por outro lado, este trabalho se justifica também pelos Encontros Nacionais dos Educadores/as da Reforma Agrária (ENERAs) foram os primeiros espaços constituídos pelos movimentos sociais e sindicais do campo como: MST, CONTAG, CPT e outros.

Estes encontros sempre foram apoiados por ONGs e por organismos ligados a Igreja Católica (CNBB) e por organizações ligadas a ONU como é o caso da FAO, UNESCO e UNICEF.

Com os encontros surgiu a idéia de formar uma equipe de articulação nacional que viesse envolver os vários setores das entidades ligadas à luta pela Reforma Agrária que, também, pensasse uma Conferência onde as discussões gerariam em torno da educação do campo. Surge assim, a Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, tendo como entidades promotoras a CNBB, o MST, o UNICEF, a UNESCO e a UnB através do Grupo de Trabalho e Apoio à Reforma Agrária (GTRA). Realizou-se em 1998, a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, na cidade de Luziânia – GO e em 2004 a II Conferência Nacional.

Muitas experiências alternativas foram sendo descobertas e trazidas a público dentro destes espaços de debates. As experiências do MAB (Movimento dos Atingidos pelas Barragens), do próprio MST com as escolas de assentamentos e as escolas itinerantes que se fazem presente nos acampamentos, do MOC (Movimento de Organização Comunitária) presentes na Bahia, o MEB (Movimento de Educação de Base) importante na década de 1960 e 1970 e que hoje continuam desenvolvendo atividades junto aos povos da floresta e no sertão nordestino com a proposta de alfabetização de adultos. Enfim, os próprios movimentos sociais e sindicais do campo que lutam pela posse da terra constroem processos permanentes de educação popular e não-formal por meio de encontros, conferências, debates, fóruns, marchas, romarias e cursos de capacitação para os camponeses/as. Há que se destacar as Escolas Famílias Agrícolas e as Casas Familiares Rurais que atuam em suas ações pedagógicas por meio da chamada Pedagogia da Alternância.

Comprova-se assim, a tentativa de um processo contra-hegemônico, um sistema vivo que se faz presente nas comunidades rurais. Por um lado, sabe-se que de uns tempos para cá houve um enorme refluxo destas práticas educativas, por outro, percebe-se o ressurgimento de movimentos sociais do campo que estão construindo a história, a memória e a educação a partir das experiências de lutas coletivas e a partir da conscientização como ato de libertação desse cativeiro imposto pela hegemonia neoliberal que apresenta o “**deus mercado**” como única via, única alternativa, principalmente, em se tratando das experiências ligadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Segundo os documentos construídos pela Articulação Nacional como resultados das Conferências Nacionais da Educação do Campo, as Secretarias Municipais de Educação preferem transportar as crianças e adolescentes para a cidade a criar e pensar uma política educacional que venha *fixar* a criança em seu meio para assim assimilar os valores, a memória e a cultura à qual pertence. Com a municipalização a velha prática de adestramento e domesticação retorna como catequização forçada para impedir com que os camponeses/as criem ou recriem uma identidade cultural de classe. A cidade se tornou o lugar próspero e almejado pelas crianças e adolescentes dos assentamentos, das comunidades rurais em geral. Por quê? Segundo a concepção da Articulação Nacional e do Grupo de Trabalho da Educação do Campo porque a pedagogia escolar é urbana, bancarista e adestradora que apresenta a cidade como algo supremo. Já os meninos e meninas do meio rural vão aos poucos se desligando do universo simbólico cultural ao qual pertenciam e passam a assimilar os valores obtidos na escola da cidade, criam novas concepções e adotam novas posturas em relação mundo camponês. O problema não está na municipalização do ensino fundamental, mas na falta de políticas educacionais condizentes com a realidade desses filhos/as do campo que perdem a identidade e passam a negar a luta pela terra e a própria cultura existente em seu universo. Mesmo as escolas que ainda se encontram no meio rural apresentam uma pedagogia escolar voltada a identificar a cidade como algo superior. Na verdade, a essência desse problema é antiga e se encontra na primeira grande Divisão Social do Trabalho que separou cidade-campo.

Dentro deste contexto é cabível que se busquem projetos que motivem os trabalhadores/as a permanecerem nas suas comunidades rurais (lógica da fixação)¹ e não precisem migrar para os centros urbanos, pela necessidade de dar aos seus filhos/as oportunidades de aprendizado formal. Propondo-se a dar aos moradores do campo o que é deles de direito, as diretrizes educacionais estabelecem o ensino de qualidade de acordo com a realidade desses camponeses/as.

Por sua vez, a partir de uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo de urbanização, alguns estudiosos consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória que tende a desaparecer, em tempos próximos, em face do inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Também as políticas

¹ Particularmente não comungo com a chamada lógica da fixação do homem no campo. Muitos pensam assim, até mesmo na academia. Fixar o homem no meio rural seria não abrir oportunidades de diálogo com o mundo oposto que é a cidade. Tal pensamento possui uma profunda discriminação para com os povos do campo. Pensar a criança e o jovem somente a partir do meio rural seria negar a eles também a visão de mundo da cidade e de seus problemas.

educacionais, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação reforçam essa concepção (CNE, 2003: p. 4).

A educação do campo, além de suas dimensões político-educacionais, trata-se de um projeto de desenvolvimento das questões urbanas e rurais. Um processo de desenvolvimento rural que efetive a transformação global do meio e da história a partir dos conflitos e tensões gerados pelos inúmeros interesses antagônicos e contraditórios existentes na sociedade de classes composta entre exploradores e explorados, dominantes e dominados e, especificamente, entre sociedade civil e sociedade política.

Percebemos que a educação do campo possui uma característica própria reconhecida realmente a partir de 2003 com a implantação de uma secretária no MEC/SECAD e um GT de Educação do Campo. No entanto, a realidade contradiz o pensado pela sociedade política e pelos próprios movimentos sociais do campo. Muitos estados e grande parte dos municípios não alteraram em nada as políticas ditas “*públicas*” destinadas aos povos do campo. As experiências isoladas existentes se devem ao compromisso de outras instituições como: CPT, MST e as Escolas Famílias Agrícolas existentes nos Estados. Neste sentido, a pesquisa realizada se justifica para comprovar as contradições entre a sociedade civil e sociedade política, bem como as contradições existentes no próprio movimento social do campo.

Metodologia do Trabalho

Este trabalho se localiza no seio de uma reflexão filosófica e sociológica no âmbito analítico da educação do campo e da ecologia humana. Do ponto de vista metodológico utilizou-se como método epistêmico uma reflexão crítica a partir do materialismo dialético e da maiêutica.

O materialismo dialético apóia-se na ciência para configurar sua concepção de mundo. Resumidamente, podemos dizer que o materialismo dialético reconhece como essência do mundo a matéria que, de acordo com as leis do movimento, se transforma, que a matéria é anterior à consciência e que a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis. Estas idéias básicas caracterizam, essencialmente, o materialismo dialético. (TRIVIÑOS, 2008: p. 23).

As categorias do materialismo dialético se constituem a partir da matéria, da consciência e da prática social. A prática social foi determinante em nossa pesquisa, pois os sujeitos da pesquisa foram os pesquisadores da educação do campo, em sua grande maioria, militantes políticos do movimento social Por Uma Educação Básica do Campo.

Talvez uma das idéias mais originais do materialismo dialético seja a de haver ressaltado, na teoria do conhecimento, a importância da *prática social* como critério de verdade. E ao focar historicamente o conhecimento, em seu processo dialético, colocou em relevo a interconexão do relativo e do absoluto. Desta maneira, as verdades científicas, em geral, significam graus de conhecimento, limitados pela história, mas, como já dissemos em outro lugar, esse relativismo não significa reconhecer a incapacidade de o ser humano chegar a possuir a verdade. (TRIVIÑOS, 2008: p. 51).

O método maiêutico se traduz na ironia. Na Grécia antiga, a ironia não era uma forma literária, pelo contrário, era uma atitude de espírito que evidenciava o imperativo ético do filósofo. Nos diálogos de Platão, o personagem de Sócrates frequentemente a utiliza com o intuito de fazer suas perguntas deixando embaraçado e perplexo os destinatários das interrogações formuladas. Com a ironia, queremos neste trabalho, evidenciar os novos problemas da educação do campo, despertar a curiosidade e estimular a reflexão. No mesmo sentido da etimologia do conceito de *maiêutica* queremos literalmente “*fazer o parto*” ao levantar questões sem ter a pretensão vaidosa de apresentar receitas prontas e acabadas, dogmatizadas, pelo contrário, propomo-nos a interrogar a educação do campo para que ela mesma encontre seu caminho o que não é uma tarefa fácil, haja vista que os problemas de ordem moral e política que exigem muitas vezes um profundo processo de conversão. Neste sentido, o filósofo Batista Mondin nos apresenta um conceito razoável de ironia.

A ironia é uma espécie de simulação, mas, em Sócrates, ela tem a finalidade de pôr a descoberto a vaidade, de desmascarar a impostura e de seguir a verdade. Atacando a vaidade, as reputações enraizadas e os cânones oficiais, a ironia socrática tem muitas vezes uma aparência negativa e revolucionária; parece ameaçar as opiniões correntes e os valores consagrados; é cheia de irreverência e se compraz em desprezar o que a sociedade preza. Mas a ironia socrática não tem a finalidade de desprezar os valores mais altos, mas de provar sua autenticidade. Quando se finge de ignorante, tem em mira discernir as aptidões; é um método de análise crítica, mas também e sobretudo um método pedagógico. (MONDIN, 1981: p. 47-48).

Por isso, essa pesquisa caracteriza-se pela análise crítica que realizamos acerca da educação do campo e das políticas ditas “*públicas*”. Assim, essa pesquisa é fundamentalmente qualitativa, onde nossas análises estatísticas serviram para demonstrar o que pensam os pesquisadores da educação do campo de forma objetiva acerca da educação do campo, das políticas públicas, da cidadania, do Estado, dos movimentos sociais etc.

Dessa forma, tivemos a oportunidade de entrevistar 07 pesquisadores da educação do campo (04 mulheres e 03 homens) e 04 militantes (04 homens) dos movimentos sociais do campo (MST e CPT) e aplicamos um questionário estruturado² e objetivo a 38 pesquisadores (21 mulheres e 17 homens), sendo que nem todas as questões foram respondidas por vários motivos, alguns por não terem conhecimento sobre o assunto, outros por questões ideológicas e ainda outros que simplesmente nada disseram e deixaram em branco a questão. O critério de escolha se deu por meio de pesquisa realizada junto ao Currículo Lattes dos pesquisadores e, também, por contatos realizados nos encontros, simpósios e nas duas conferências de educação do campo, no caso dos militantes, por indicação das respectivas executivas nacionais da CPT e do MST.

Também foram importantes as observações que realizamos enquanto pesquisador militante há mais de uma década junto aos movimentos sociais do campo. Além disso, buscamos fontes secundárias, mas extremamente importantes, tais como: legislação educacional, tabelas, gráficos, estatísticas, documentos dos encontros e fontes documentais em geral. Neste trabalho, por se tratar de um estudo teórico-empírico, não nos propusemos a trabalhar com registro visual, por entender que o enfoque dado está mais voltado para análises epistemológicas do que propriamente um estudo de caso.

Objetivos do Trabalho

Os objetivos dessa pesquisa são:

- a) Compreender historicamente os conceitos de Educação, Políticas, Hegemonia e Emancipação para que possamos relacionar com o significado de Estado e Cidadania em nosso tempo histórico, século XXI.
- b) Refletir sobre as contradições da educação como direito de cidadania e dever do Estado levando-se em conta de que a cidadania que temos é a liberal-burguesa e de que o Estado no qual vivemos é o Capitalista.
- c) Compreender os processos de construção da Educação do Campo enquanto novo paradigma nos projetos de educação brasileira, bem como sua história, sua dinâmica e sua valorização na academia.

² Conferir Anexo X.

- d) Apresentar os aspectos históricos, filosóficos, sociais e ideológicos dos dois movimentos sociais do campo que serão os atores coletivos dessa pesquisa, a saber: a CPT (Comissão Pastoral da Terra) e o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), bem como os problemas em essência da questão fundiária no Brasil.
- e) Contribuir com a reflexão acadêmica sobre o assunto em questão levando em conta que as Ciências da Educação contribuem para compreendermos os fenômenos educativos a partir da realidade concreta dos agentes coletivos.
- f) Estimular a reflexão acerca da educação enquanto processo de humanização do ser humano;
- g) Propiciar o entendimento da cultura política brasileira alicerçada na experiência do patrimonialismo, na dogmatização da propriedade privada e na estruturação latifundiária permissível.
- h) Entender a legislação da educação do campo, bem como as ditas políticas públicas existentes destinadas aos camponeses.
- i) Considerar a categoria “*emancipação*” enquanto processo de construção de novas matrizes políticas e pedagógicas a ser adotado pela educação do campo numa perspectiva crítica de superação do mito do logos moderno, o capitalismo.
- j) Por fim, dar voz aos pesquisadores da educação do campo e aos militantes dos movimentos sociais do campo para que possam ser interlocutores nas dúvidas e nos problemas apresentados.

Estruturação do Trabalho

A questão agrária no Brasil é uma verdadeira novela que parece não ter fim. Evidentemente, há uma visão de mundo que permeia o universo de representação simbólica dos sujeitos que travam o debate agrário no Brasil. Neste sentido, concordamos com José Graziano da Silva (1998) que devemos fazer a diferença epistemológica entre questão agrária e questão agrícola, por mais que haja um fio condutor que também as una. No entanto, nossa reflexão tem uma preocupação *sui generis*, a saber: a dicotomia política entre as ações que envolvem o debate agrário e as ações que envolvem a educação do campo. Daí termos muitas interrogações e poucas certezas e respostas sobre elas.

Neste sentido, a educação do campo possui três políticas ditas “*públicas*” na forma de programas: PRONERA, Saberes da Terra e o Programa de Licenciatura em Educação do Campo. Por outro lado, o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), em especial, no Governo Lula, provoca um debate que aparentemente pretende transformar os povos do campo em pequenos empresários a serviço do capital especulativo existente no meio rural. Entenda-se por capital especulativo no meio rural o agronegócio. O discurso político está pautado numa perspectiva “*economicista*” que busca transformar agricultores familiares camponeses em novos “**empreendedores**” que abasteçam as empresas rurais do etanol e do biodiesel.

São políticas antagônicas que se formam no bojo das relações entre Estado e sociedade civil. De um lado, a educação do campo aparentemente mantém o compromisso com os movimentos sociais do campo, na busca pela efetivação de uma identidade revolucionária, da conscientização política em comunhão com os anseios da classe trabalhadora. Por outro, questionaríamos se a própria educação do campo não estaria sendo utilizados para formar os novos “*empreendedores*” do meio rural, os novos leviatãs conforme destacam Frigotto e Ciavatta (2001)?

Assim, esta pesquisa está estruturada em 4 (quatro) capítulos, a saber:

No **Capítulo I** buscamos verificar, histórica e dialeticamente, acerca do conceito de “*educação*” enquanto processo de humanização do ser humano. Para isso, foi necessário um processo de investigação teórica sobre a essência da educação ou das *educações* que surgiram nas diversas culturas da humanidade o que denominamos de “*saberes comunitários*” ou a irrupção do saber na comunidade dos homens e mulheres que reunidos, em comunhão, aprendem e ensinam. Contudo, a partir da institucionalização da educação esses saberes comunitários centralizaram-se na “*escola*” que se tornou o espaço específico para se ensinar e aprender os valores da sociedade, em especial, a partir da Grécia antiga. Com o advento da sociedade moderna, o mito do “**logos**” (razão) se torna o arquétipo central da cultura européia e a educação se torna essencial para legitimar a barbárie e a desumanização do homem, principalmente, a partir do Iluminismo e da Revolução Industrial. Por fim, apresentamos a categoria “*paciência histórica*” no sentido de mantermos esperança na educação por mais que façamos a necessária crítica à escola capitalista.

Ao abordar o conceito de “*educação*”, a lógica era adentrarmos na discussão sobre a especificidade da “*educação do campo*”. Caso optássemos por esse caminho, negar-se-ia associar a luta da educação do campo ao processo histórico da luta pela

terra e pela chamada “*reforma agrária*” realizada no Brasil, em especial, no século XX. Assim, no **Capítulo II**, ao entender a necessidade de reflexão dessa associação histórica e dialética, buscamos evidenciar a conflitividade existente no campo brasileiro, principalmente, a política e ideológica. No primeiro momento, buscamos identificar epistemologicamente o conceito de “*movimentos sociais*” a partir de teóricos da sociologia contemporânea como Alberto Melucci, Alain Touraine e Maria da Glória Gohn. Com isso, buscamos compreender a problemática da formação cultural de um ethos político baseado no patrimonialismo brasileiro que determinou o surgimento de um tipo específico de cultura política alicerçada em práticas mandonistas, clientelistas e coronelistas, ainda presentes em cidades tidas como “*rurais*”. A partir disso, foi necessário entender que a atuação dos movimentos sociais acontece dentro dessas práticas patrimonialistas que no século XX determinaram o agravamento das hegemonias em disputa no campo brasileiro. Daí a necessidade de verificarmos a questão agrária e seus determinantes que se fazem no latifúndio e na defesa sagrada do dogma da “*propriedade privada*”. Por fim, buscamos perceber a construção de outra cultura política que surge nos anos de 1960 e 1970, tendo em vista as ações coletivas dos movimentos sociais do campo, em especial, a CPT e o MST.

Diante da resistência camponesa nos 1960, 1970 e 1980 no campo brasileiro, outras demandas e bandeiras surgem. Por isso, no **Capítulo III** abordamos historicamente e dialeticamente a educação do campo e suas políticas públicas e se elas promoveram mudanças ou continuidades. No primeiro momento desse capítulo, nossa preocupação foi apresentar a história do movimento Por Uma Educação Básica do Campo, seus sentidos e rumos. Com isso, no segundo momento buscamos refletir sobre as políticas e a legislação promulgada, em especial, pelo CNE e MEC acerca da educação do campo. Por fim, como eixo central de nossa pesquisa, buscamos compreender as contradições da educação do campo, bem como desvelar questões políticas e ideológicas ocultas.

No **Capítulo IV**, a pesquisa retorna ao campo teórico onde se buscou compreender a essência da educação e da educação do campo e o conceito de “*emancipação*”. A educação do campo surge dos movimentos sociais do campo em busca da emancipação humana ou da cidadanização liberal-burguesa? Qual o projeto político de sociedade na concepção dos pesquisadores da educação do campo? A educação do campo numa perspectiva da emancipação humana é um instrumento destinado a superar o capitalismo enquanto paradigma hegemônico? Assim, no primeiro momento, queremos entender a educação do campo para além do capital para que, a posteriori, o entendimento seja do *homo emancipator* que supera a lógica da cidadania

burguesa. Por fim, numa perspectiva de esperança na alternativa de uma educação do campo socialista, passamos a refletir sobre a educação em Gramsci, principal teórico dos movimentos sociais do campo e das pesquisas sobre educação do campo. Seria a educação proposta pelo pensamento gramsciano um reformismo ou realmente transformação?

Faz-se necessário afirmar que os dados coletados das entrevistas e dos questionários aplicados aos militantes e pesquisadores da educação do campo estão inseridos nas discussões ao longo do trabalho, até porque optamos por uma reflexão teórica no capítulo inicial e final. Assim, a pesquisa não se encerra em si mesma exatamente por se compreender dialeticamente inserida no processo histórico das lutas hegemônicas que se travam no bojo das relações camponesas que continuarão a existir. Dessa forma, tentamos instigar uma leitura da educação do campo que não é comum nas pesquisas realizadas nos Programas de Pós-Graduação ou nas teorias e pesquisas elaboradas. Por isso entendemos que a pesquisa que realizamos está inserida nas discussões sobre os fundamentos epistemológicos da educação que apresentam questões universais como foco central. E, por fim, isso se explica exatamente pelo fato de que nossa opção metodológica está associada ao materialismo dialético e na teoria crítica que não se dogmatiza diante de certezas, pelo contrário, com a pesquisa que realizamos nos encontramos com mais incertezas diante do futuro da educação do campo no Brasil o que não significa que perdemos a esperança noutra educação possível para além da lógica do capital.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO E HUMANIZAÇÃO: A VOCAÇÃO DO SER HUMANO

Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual. Com a mudança das coisas, mudam os indivíduos; o tipo permanece o mesmo. Homens e animais, na sua qualidade de seres físicos, consolidam a sua espécie pela procriação natural. Só o Homem, porém, consegue conservar e propagar a sua forma de existência social e espiritual por meio das forças pelas quais a criou, quer dizer, por meio da vontade consciente e da razão. O seu desenvolvimento ganha por elas um certo jogo livre de que carece o resto dos seres vivos, se pusermos de parte a hipótese de transformações pré-históricas das espécies e nos ativermos ao mundo da experiência dada. (JAEGER, 1995: p. 03).

Quando pensamos, falamos ou refletimos sobre educação³ uma espécie de invólucro nos condiciona de forma mecanizada a entendê-la como desenvolvimento das faculdades mentais ou desenvolvimento das capacidades mentais ou ainda em desenvolvimento da moral. Pior ainda é quando se entende por educação processos de disciplinamento, instrução e/ou puramente o ato de ensinar. Outros entendem por educação a ação de adaptação de crianças e jovens ao meio e à vida social, uma espécie de ajustamento e adestramento como se o ser humano fosse um objeto que deve ser domesticado a partir das necessidades de uma dada sociedade ou, então, pelos propósitos e interesses da classe dominante⁴. São definições corriqueiras que vemos nos dicionários o que caracteriza o sentido dado à educação que se perpetua nas consciências das pessoas.

Além disso, não se trata simplesmente de compreender a educação como um simples processo de acumulação de informações ou processo de ensino. A educação vista como informação não acrescenta valor ao ser humano o que determina a não-humanização do Homem. Neste sentido, concordamos com Johann (2008) que afirma as contradições existentes ao se pensar e sacralizar este espírito de entendimento acerca da educação.

³ Educação é uma palavra latina – *educere* – *educatione* – que significa “ato ou efeito de educar; aperfeiçoamento das faculdades humanas; polidez; cortesia; instrução; ensino”. A etimologia da palavra educação está associada ao ato de educar. Educar, do latim *educare* que significa “desenvolver as faculdades físicas, intelectuais e morais; dar educação a; instruir; doutrinar; domesticar; aclimatar; adquirir dotes intelectuais; instruir-se”. Conferir Dicionário de Latim-Português Acadêmico da Porto Editora (2003).

⁴ Em outro trabalho apontamos a necessidade de romper com as matrizes de uma educação domesticadora, adestradora e que promove a barbárie na realidade brasileira. Trata-se de uma análise histórico-crítica da educação brasileira dos jesuítas até a ditadura militar de 1964-1984. Conferir Nascimento (2008).

O acúmulo de informações, atualmente, é muito mais um processo eletrônico, executado com fantástica eficiência por máquinas, sem que isso signifique qualquer dimensão de educabilidade. Um simples computador haverá de acumular dados em uma quantidade infinitamente maior do que qualquer cérebro humano. Resulta que ensinar, embora faça parte do processo de educar, não significa, por si só, um processo educativo. Tampouco um treinamento leva necessariamente à educabilidade humana. Os animais irracionais também são treináveis (...) um ser humano, porém, não pode ser reduzido apenas a um mero repetidor de ações irrefletidas, não assimiladas e executadas apenas mecanicamente. Portanto, não se pode confundir um treinamento com educação. (JOHANN, 2008: p. 21).

Na legislação educacional brasileira⁵, a dicotomia fragmentada continua a exercer o papel hegemônico. O conceito “**educação**” é tratado exclusivamente relacionado à escola como podemos ver na LDB (Lei nº. 9.394/96) em seu Art. 1º, § 1º e § 2º que reza:

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
 § 1º - Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.
 § 2º - A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.

A lei mantém um conceito de educação abrangente. Por um lado, percebe-se o aspecto positivo de correção da fragmentação presente nos dicionários e no próprio imaginário coletivo da sociedade brasileira ao demarcar que a educação se encontra viva nos vários processos formativos da pessoa humana. Contudo, no § 1º há uma dispersão e generalização o que possibilita o retrocesso ao pensado e refletido pelos dicionários sobre o conceito de educação relacionado, em exclusividade, à escola. Essa educação escolar proposta na lei se evidencia na modernidade como a forma principal, dominante e hegemônica de educação. Por fim, o § 2º apresenta a concordância de que a educação escolar esteja vinculada ao mundo do trabalho e a práticas sociais. O problema é o que entendemos por “*mundo do trabalho*” e por “*prática social*”. Este fato pode corroborar para perpetuar o modelo de escola dividida historicamente em ensino para “o fazer” e ensino para “o pensar” como veremos adiante.

Sabe-se que os interesses econômicos e políticos projetam-se na existência da educação escolar. São interesses que estão ocultados e silenciados pelos grupos

⁵ Duas reflexões são importantes para compreender o sentido da atual legislação educacional brasileira, bem como, sobre a LDB que depois de 10 anos de vida continua sendo um avanço diante das leis anteriores, mas, também, um paradoxo que legitima uma educação voltada a defender interesses das classes elitistas da sociedade brasileira como bem aponta Saviani (2000) e Cury (2002).

hegemônicos do poder e, de forma alguma, apresentam-se na realidade cotidiana da educação. Por isso, nossa reflexão: a que e a quem serve a educação que temos?

As questões acerca da educação enquanto processo de humanização do homem ou seu contrário será objeto de reflexão adiante, pois entendemos que as abordagens acerca da concepção de educação se encontram ocultas no imaginário social, em especial, na sociedade brasileira. Se quisermos pensar a educação como direito de cidadania e dever do Estado na ótica dos movimentos sociais do campo e os processos educativos destinados aos trabalhadores rurais neste atual momento histórico não podemos esquecer que o sentido dado ao conceito influencia, consciente ou inconscientemente, as experiências de educação do campo⁶.

Acreditamos que a educação seja, por excelência, uma prática social como a saúde, a moradia, a comunicação social, a religião, entre outras. Como prática social, a educação busca desenvolver na pessoa humana aqueles tipos de saberes existentes em uma dada cultura com o objetivo de formar determinados sujeitos sociais. Evidentemente, de acordo com as necessidades dessa sociedade humana e do momento histórico em que se vive. Enquanto prática social, a educação atua sobre a vida e o desenvolvimento da sociedade a partir de duas vertentes que estão dialogicamente em comunhão, a saber: primeiro, atua no ato de desenvolver as forças produtivas dessa sociedade; segundo, atua no ato de desenvolver nesta mesma sociedade os seus valores culturais.

Contudo, de qual ou de quais sociedades estaríamos falando? Da sociedade global, brasileira, mineira, goiana, sertaneja, camponesa ou karajá? Se estivermos pensando na sociedade camponesa⁷ do Brasil, a mesma possui enormes diferenças regionais e culturais o que não nos permite delimitar um único modelo de educação para uma dada sociedade. Assim, a mesma educação escolar preconizada na legislação educacional brasileira serve ao camponês do semi-árido, ao ribeirinho do Amazonas e ao sem-terra que se encontra nos acampamentos beiras-estrada. A mesma educação escolar serve ao jovem da periferia da grande cidade, bem como ao jovem assentado do meio rural. Por um lado, entendemos que a educação escolar deve considerar todos e todas no mesmo patamar de igualdade de oportunidades no que concerne ao acesso à escola pública. Por outro lado, essa mesma educação escolar destinada a todos reflete os interesses ocultos de uma sociedade desigual que legitima os interesses da classe

⁶ A reflexão sobre a educação do campo como política pública se dará no capítulo III.

⁷ Segundo Martins (1983: p. 21) “as palavras **camponês** e **campesinato** são duas das mais recentes no vocabulário brasileiro, aí chegadas pelo caminho da importação política. Introduzidas em definitivo pelas esquerdas há pouco mais de duas décadas, procuraram dar conta das lutas dos trabalhadores do campo”.

dominante que é o sujeito do ato de pensar, refletir, escolher e impor o que deve ser a escola e sua proposta pedagógica.

Nesta direção caminha o Art. 2º da Lei nº. 9.394/96 que reza:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A lógica desenvolvimentista da educação é que dá uma tonalidade substancial no texto da lei. A família e o Estado são os que possuem o dever de oferecer a educação alicerçada em dois princípios liberal-burgueses, a saber: liberdade e solidariedade humana. Esta última categoria veio substituir a noção de igualdade no texto, mas na prática, trata-se da mesma lógica.

Ao longo do trabalho iremos refletir sobre o que podemos entender por cidadania já que é um termo que se tornou “*fetiche*” nos balcões das políticas educacionais nos últimos tempos. Todos falam de cidadania e a lei não poderia deixar por menos. Além disso, trata-se de uma cidadania com qualificação para o trabalho⁸, reflexos de uma postura a-histórica que não percebe as mudanças ocasionadas pelo processo de globalização neoliberal a partir dos anos 1970, principalmente, se pensarmos no fenômeno da substituição do homem enquanto sujeito da força de produção em prol da implantação dos processos de mecanização da indústria. As afirmações apontadas por Adorno e Horkheimer demonstram esta incongruência.

Agora que uma parte mínima do tempo de trabalho à disposição dos donos da sociedade é suficiente para assegurar a subsistência daqueles que ainda se fazem necessários para o manejo das máquinas, o resto supérfluo, a massa imensa da população, é adestrado como uma guarda suplementar do sistema, a serviço de seus planos grandiosos para o presente e o futuro. Eles são sustentados como um exército dos desempregados. Rebaixados ao nível de simples objetos do sistema administrativo, que preforma todos os setores da vida moderna, inclusive a linguagem e a percepção, sua degradação reflete para eles a necessidade objetiva contra a qual se crêem impotentes. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985: p. 43).

⁸ Na sociedade industrial moderna é que surgem os conflitos determinantes que se postulam a partir da categoria trabalho. Segundo Adorno e Horkheimer (1985: p. 41-42) “*são as condições concretas do trabalho na sociedade que forçam o conformismo e não as influências conscientes, as quais por acréscimo embruteceriam e afastariam da verdade os homens oprimidos. A impotência dos trabalhadores não é mero pretexto dos dominantes, mas a consequência lógica da sociedade industrial, na qual o fado antigo acabou por se transformar no esforço de a ele escapar*”.

A idéia de misturar educação com qualificação para o trabalho é antiga e se encontra no mundo greco-romano. Trata-se de pensar a oficina e a escola como uma única instituição que na sociedade capitalista toma novo impulso com a lógica do desenvolvimento e do crescimento econômico que deseja reproduzir o capital e gerar mais lucros para determinados grupos hegemônicos mais conhecidos como as empresas capitalistas.

Por isso, quando a educação é pensada e refletida nas leis, nos princípios, na filosofia ou nas políticas públicas se apresenta como um bem, um direito de todos. Curiosamente, os mesmos pseudocidadãos que possuem esse direito social nem sequer são consultados para saber que tipos de educação/educações querem e/ou desejam ou como ela deveria ser. Tudo chega pronto na escola da roça, na favela, nas periferias ou nos centros urbanos. Todos aceitam e não se questiona nada sobre a educação que ser quer naquela dada comunidade de pessoas.

(...) não têm nem o direito nem o poder de participarem das decisões político-pedagógicas sobre a educação que praticam. Elas estão reservadas aos donos do poder político e às pequenas confrarias de intelectuais constituídas como seus porta-vozes pedagógicos. Poucos espaços de trabalho social são hoje, tão pouco comunitários e democratizados entre os seus diferentes praticantes, como a educação. (BRANDÃO, 1995: p. 96).

A ideologia que perpassa os decretos, a legislação, as resoluções, enfim, produzem uma pedagogia que desumaniza o homem, que despersonaliza a condição de pessoa do ser humano e que barbariza as relações comunitárias em posturas individualistas que determina a sacralidade dessa sociedade capitalista na qual vivemos.

De certa forma, a sociedade brasileira sofreu (e ainda sofre) as mesmas conseqüências deste sistema capitalista. A história da educação brasileira é a história da educação de dominados e dominantes que ainda, em pleno século XXI, resiste a continuar perpetuando-se⁹. As conseqüências dessa continuidade se apresentam na lógica do distanciamento cada vez maior entre ricos e pobres, aumento da concentração de renda, desemprego em massa, aumento da pobreza e da miserabilidade social, etc. Por outro lado, seu contraste a partir do consumismo desenfreado, individualismo extremo e a lei da livre-concorrência. Com o paradigma iluminista-industrial os valores e

⁹ Ribeiro (2003) aponta determinantes históricos significativos para compreendermos a história da educação brasileira, em especial, a organização escolar que se constituiu desde os Jesuítas (Brasil Colônia) até a Ditadura Militar de 1964. Além disso, podemos conferir a pesquisa elaborada por Romanelli (2000) sobre a história da educação no Brasil desde o período dos anos 30 com o surgimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação até as incoerências da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus realizado pela Ditadura Militar.

interesses estão condicionados pela busca incondicional do lucro e da acumulação. O homem tem que se adequar a esses valores e interesses, ou seja, adequar-se à sociedade industrial e do consumo. A escola moderna serve a esses valores e interesses.

Mas não foi sempre assim. A educação possui uma essência que não se encontra na escola institucionalizada. Trata-se dos saberes da comunidade que eram passados de geração em geração enquanto processos de aprendizagem onde todos e todas eram, ao mesmo tempo, educandos e educadores.

1.1 Essência da educação ou educações: o saber “comunitário”

O ser humano, por excelência, não escapa da educação. Desde as primeiras comunidades primitivas, homens e mulheres faziam educação em seus vários espaços de convivência. Aprender e ensinar eram e são práticas cotidianas que se fazem a partir da relação do ser humano com outros seres humanos, com a cultura, com as coisas em si. O saber, o fazer, o ser e o conviver se encontram numa dialeticidade antropológica que determina o cotidiano da vida das pessoas. As educações existentes nas comunidades primitivas estavam intimamente ligadas às características sociais, econômicas e políticas existentes numa dada comunidade de pessoas como bem nos aponta Aníbal Ponce (1985) ressaltando os aspectos do comunismo tribal.

Coletividade pequena, assentada sobre a propriedade comum da terra e unida por laços de sangue, os seus membros eram indivíduos livres, com direitos iguais, que ajustaram as suas vidas às resoluções de um conselho formado democraticamente por todos os adultos, homens e mulheres, da tribo. O que era produzido em comum era repartido com todos, e imediatamente consumido. O pequeno desenvolvimento dos instrumentos de trabalho impedia que se produzisse mais do que o necessário para a vida quotidiana e, portanto, a acumulação de bens. (PONCE, 1985: p. 17).

Contudo, não existe uma forma unilateral de educação. Há várias formas de educação que se constroem no cotidiano das pessoas a partir de suas vidas, de seu jeito de viver, de seus hábitos e costumes, enfim, de suas culturas. Por isso, a escola moderna como temos hoje não significa o único modelo de educação. Evidentemente que no imaginário social a escola se tornou hegemônica quando se refere à construção de práticas educativas. Mas pensar a educação tão somente a partir da escola significa desconsiderar outras “*educações*” que se efetivam na vida e no cotidiano do ser humano. Segundo Brandão (1995) a educação pode ter uma existência livre ou, pelo contrário,

pode ser usada para condicionar pessoas a se tornarem escravas de um sistema que permite a ampliação da desigualdade entre os homens.

Mas qual o sentido de educação que queremos dar à nossa discussão? O que queremos entender por educação? A contribuição de Brandão (1995) torna-se imprescindível para compreendermos a complexidade da educação que propomos nesta reflexão.

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte e da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, às vezes a inculcar – de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem. (BRANDÃO, 1995: p. 10-11).

Em duas outras alusões ao conceito de educação, Brandão (2002) insiste em seu processo de reciprocidade comunitária, vejamos:

Tal como a religião, a ciência, a arte e tudo o mais, a **educação** é, também, uma dimensão ao mesmo tempo comum e especial de tessitura de processos e produtos, de poderes e de sentidos, de regras e de alternativas de transgressão de regras, de formação de pessoas como sujeitos de ação e de identidade e de crises de identificados, de invenção de reiterações de palavras, valores, idéias e de imaginários com que nos ensinamos e aprendemos a sermos quem somos e a sabermos viver com a maior e mais autêntica liberdade pessoal possível os gestos de reciprocidade a que a vida social nos obriga. (BRANDÃO, 2002: p. 25).

Educar é criar cenários, cenas e situações em que, entre elas e eles, pessoas, comunidades aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados da vida e do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados. Aprender é participar de vivências culturais em que, ao participar de tais eventos fundadores, cada um de nós se reinventa a si mesmo. E realiza isto através de incorporar em diferentes instâncias de seus domínios pessoais de interações (muito mais do que **estocagem**) de e entre afetos, sensações, sentidos e saberes, algo mais e mais desafiadoramente denso e profundo destes mesmos atributos. (BRANDÃO, 2002: p. 26).

Neste sentido, a educação contribui para criar tipos de ser humano e todos, a saber, são vocacionados para um determinado tipo de educação. A educação cria e produz historicamente em cada sociedade humana tipos de crenças, valores, códigos de

conduta, morais, idéias, símbolos e, também, várias camadas de especialistas conforme suas necessidades. Por isso, a educação perpassa pelo imaginário das pessoas, bem como, pela ideologia dos grupos sociais constituídos. Mas, essa educação pode educar para transformar o mundo em que se vive ou, pelo contrário, pode deseducar e manter as pessoas escravas de um sistema de poder perpetuado a partir de processos de exploração do ser humano o que determina a inutilidade de processos educativos já que constituem práticas de desumanização.

O saber existe nas relações interpessoais de uma comunidade e na família. Todos são mestres e aprendizes nesta lógica de educação que humaniza o ser enquanto ser de relações. O fazer e o ensinar são praticas existentes na comunidade dos homens, mulheres, crianças, jovens e anciãos. Os que juntos convivem, aprendem juntos, numa espécie de ciranda fraterna e terna. A existência de um tipo de saber nos grupos de convivência significa a existência concomitante de modo de ensinar, de transmissão, de informação sobre a vida, as regras e os costumes daquele determinado grupo social. Há, portanto, um processo de socialização dos saberes da cultura em questão que passa a ser vivenciada, ensinada e apreendida por todos na comunidade. A isso podemos denominar de “**endoculturação**”¹⁰ que significa os processos de aprendizagem intencional e parte da aventura do ser humano em “*tornar-se Pessoa*”¹¹. A educação é uma experiência, portanto, endoculturativa onde o homem constitui-se como o sujeito social, a matéria-prima por excelência.

A diferença entre este modo de se pensar a educação vem perdendo espaço ao longo dos séculos para o ensino formal como bem afirma Carlos Rodrigues Brandão.

A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender. O **ensino formal** é o momento em que a educação se sujeita à **pedagogia** (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor... (BRANDÃO, 1995: p. 26).

¹⁰ Segundo Laraia (2006: p. 19-20) “*o comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado, de um processo que chamamos de **endoculturação***”. E ainda afirma que o homem “*ao adquirir cultura perdeu a propriedade animal, geneticamente determinada, de repetir os atos de seus antepassados, sem a necessidade de copiá-los ou de se submeter a um processo de aprendizado*” (p. 42). Citando as contribuições dadas pelo antropólogo Alfred Kroeber, Laraia (2006: p. 48-49) destaca que “*adquirindo cultura, o homem passou a depender muito mais do aprendizado do que a agir através de atitudes geneticamente determinadas. Como já era do conhecimento da humanidade, desde o Iluminismo, é este processo de aprendizagem (socialização ou **endoculturação**, não importa o termo) que determina o seu comportamento e a sua capacidade artística ou profissional*”. Portanto, o que Laraia quer dizer é que os diferentes comportamentos sociais são produtos de uma herança cultural ou resultado de uma determinada cultura, pois o ser humano enxerga o mundo por meio de sua cultura. Conferir também Geertz (1978).

¹¹ Tratamos “**Pessoa**” enquanto categoria de análise a partir do pensamento Emmanuel Mounier (1950 e 1961).

Com o surgimento da escola e a institucionalização dos saberes inicia-se um processo de afirmação da “*diferença*” e negação da “*comunidade*”. Há uma divisão social entre o saber e o ensinar o que determina que a educação se torne ensino que, por sua vez, inventa a pedagogia. A educação da comunidade aos poucos vai perdendo seu sentido para legitimar a educação escolar enquanto instituição hegemônica do ensino e da aprendizagem. A educação passa a ser um processo de ensinamento e aprendizagem conforme as categorias dos sujeitos de uma dada sociedade, ou seja, passa a ser constituída a partir dos atores envolvidos que são diferentes devido à classe e a posição social estabelecida. Segundo Brandão (1995: p. 28) “*a diferença que o grupo reconhece neles por vocação ou por origem, a diferença do que espera de cada um deles como trabalho social qualificado por saber, gera o começo da desigualdade da educação de **homem comum** ou de **iniciado***”. Assim, podemos caracterizar que a divisão social do saber surge da divisão social do trabalho.

Em todo o tipo de comunidade humana onde ainda não há uma rigorosa divisão social do trabalho entre classes desiguais, e onde o exercício social do poder ainda não foi centralizado por uma classe como um Estado, existe a educação sem haver a escola e existe a aprendizagem sem haver o ensino especializado e formal, como um tipo de prática social separada das outras. E da vida. (BRANDÃO, 1995: p. 32).

Com a divisão social do trabalho surge um interesse político de controle das práticas cotidianas, entre elas, a religião, a medicina, o lazer e, também, a educação. Estas práticas que eram comunitárias passam a ser controladas por especialistas e mediadores do poder e do saber. Ao deixar sua face comunitária, a educação aprisiona-se à escola, nas mãos de especialistas do saber que estão a serviço de seus senhores, inverte-se a lógica. Antes, a educação é vida dentro da realidade de uma comunidade, agora, intencionalmente, é vista como instituição que legitima a desigualdade e a divisão social entre senhores e escravos, ricos e pobres, nobres e plebeus, classe dominante e classe dominada, excludentes e excluídos.

A educação da comunidade de iguais que reproduzia em um momento anterior a igualdade, ou a complementariedade social, por sobre diferenças naturais, começa a reproduzir desigualdades sociais por sobre igualdades naturais, começa desde quando aos poucos usa a escola, os sistemas pedagógicos e as **leis do ensino** para servir ao poder de uns poucos sobre o trabalho e a vida de muitos. (BRANDÃO, 1995: p. 34).

Nesta sociedade emergente, uns são ensinados a serem senhores, outros são ensinados a serem escravos o que determina o surgimento de um processo fragmentário da concepção de educação para humanização, para a vida.

Na Roma Antiga houve a separação entre “*direção do trabalho*” e “*exercício do trabalho*” assim como em outras partes do mundo, ou seja, separaram-se forças produtivas mentais das forças produtivas físicas. Contudo, antes desse processo fragmentário a educação na Roma camponesa era essencialmente comunitária, doméstica. A educação doméstica buscava literalmente a formação da consciência moral e, de certa forma, a preservação dos princípios tradicionais da comunidade. Segundo Brandão (1995: p. 49) tratava-se da “*educação de uma comunidade dedicada ao trabalho com a terra*” que, por sua vez, “*foi durante séculos uma formação do homem para o trabalho e a vida, para a cidadania da comunidade igualada pelo trabalho*”.

A família teve um papel importante na sociedade romana, pois nela se prolongou o poder de socializar a formação da criança e do jovem em futuro cidadão. Se na sociedade grega o ideal de homem é o cidadão livre da polis, na sociedade romana o ideal de homem é o ancestral da família e da comunidade.

De certa forma, a educação comunitária continua ainda hoje em grupos isolados como os povos indígenas no Brasil e na América Latina. Em algumas comunidades remanescentes de quilombos e grupos minoritários como os ciganos e pescadores (conhecidos também como caiçaras), além de comunidades ribeirinhas afastadas. Mas a hegemonia se encontra na instituição própria para o ensino e a aprendizagem, a escola. A escola se institucionalizou e passou a determinar os rumos do processo de aprendizagem na sociedade, principalmente, com o advento da razão instrumental e do iluminismo que se tornaram protagonistas na constituição dos fundamentos e princípios da sociedade industrial-capitalista.

1.2 Institucionalização da educação: o saber centralizado na “escola”

Pensar na institucionalização da educação significa pensar no saber que se centraliza exclusivamente na escola. Este processo se deu com o surgimento da escola na sociedade grega que dividiu o processo de ensino-aprendizagem em dois espaços que dicotomicamente se confundem até nossos dias. Trata-se da divisão social do saber entre *tecne* e *teoria*.

A **tecne**¹² se afirma com o surgimento de *normas de trabalho* onde se exige um saber para que trabalhadores manuais, livres ou escravos possam fazer o trabalho. A **teoria**¹³ se afirma com o estabelecimento de *normas de vida* onde se exige um saber da vida como um todo destinado àqueles nobres da sociedade grega chamados de “cidadãos” da **polis**, homens livres que se dedicam à política, ao pensamento, ao ócio e aos debates organizados na **ágora**¹⁴. A expressão plena da formação do homem grego se dá pela educação entendida como **paidéia**¹⁵, ou seja, a formação harmônica do homem, do cidadão “nobre” para a vida na polis.

Paideía – Educação ou cultivo das crianças, instrução, cultura. O verbo **paideúo** significa: educar uma criança (**país-paidós** em grego), instruir, formar, dar formação, dar educação, ensinar os valores, os ofícios, as técnicas, transmitir idéias e valores para formar o espírito e o caráter, formar para um gênero de vida. Da mesma família é a palavra paidéia, ação de educar, educação, cultura. (CHAUÍ, 1994: p. 356).

É nessa sociedade grega que se legitima um processo de divisão de classes e, conseqüentemente, de divisão do saber.

Até então, mesmo no apogeu da democracia grega, a propriedade é restritamente comunal; pertence aos estratos mais nobres destes cidadãos ativos, e a vida e o trabalho colocam de um lado os homens livres, senhores e, de outro, os escravos ou outros tipos de trabalhadores manuais expulsos do direito do saber que existe na **paidéia**. (BRANDÃO, 1995: p. 39).

A educação da teoria determina que o jovem livre e nobre possa ser formado para a arte da compreensão e do comando. Ele não possui nenhuma formação **tecne** para “o fazer”, para a cura ou construção. O jovem livre e nobre não tinha o direito de participar desse modelo de educação, mas o dever já que era exigido seu comando no futuro da polis seja como cidadão, como militar ou político. Na verdade, separaram-se os

¹² Segundo Chauí (1994: p. 360) “**Téchne** – arte manual, técnica; ofício, profissão; habilidade para fabricar, construir ou compor alguma coisa ou artefato; habilidade para decifrar presságios; habilidade para compor com palavras (poesia, retórica, teatro). *Obra de arte. Produto da arte. (...) com exceção da teoria, da ética e da política, todas as práticas são técnicas*”.

¹³ Segundo Chauí (1994: p. 361) “**Theoría** – Teoria, ação de ver, observar, examinar para conhecer; contemplação do espírito, meditação, estudo; especulação intelectual por oposição à prática. (...) os que contemplam com os olhos da inteligência ou do espírito. (...) a teoria é o conhecimento pelo conhecimento, sem preocupação com seu uso instrumental, com sua aplicação, com as técnicas”.

¹⁴ Segundo Chauí (1994: p. 341) “**Ágora** – Assembléia, assembléia do povo, reunião do povo em assembléia, reunião dos soldados em assembléia; discurso perante a assembléia. *Por extensão: lugar de reunião, praça pública*”.

¹⁵ Segundo Gadotti (1999: p. 30) “a Grécia atingiu o ideal mais avançado da educação na Antiguidade: a **paidéia**, uma educação integral, que consistia na integração entre a cultura da sociedade e a criação individual de outra cultura numa influência recíproca. Os gregos criaram uma pedagogia da eficiência individual e, concomitantemente, da liberdade e da convivência social e política”.

processos de aprendizagem em duas vertentes que ao longo da história se perpetuaram, a saber: a educação destinada ao trabalho braçal e a formação do homem político.

Mas qual seria o lugar dos gregos na história da educação¹⁶? Jaeger (1995) ao estudar a Paidéia enquanto formação do homem grego destaca que a educação não é uma propriedade do indivíduo, pelo contrário, por essência pertence à comunidade. Esta afirmação legitima nossa posição de que a educação é, por excelência, um ato comunitário. Segundo Jaeger (1995: p. 18) “*os verdadeiros representantes da paidéia grega não são os artistas mudos – escultores, pintores, arquitetos -, mas os poetas e os músicos, os filósofos, os retóricos e os oradores, quer dizer, os homens de Estado*”. A idéia de educação como paidéia passa a ser vista pelos gregos como a nova e poderosa força espiritual da sociedade que surgia. Além disso, passou a significar as formas e criações espirituais e o tesouro da tradição grega, daí a aproximação de paidéia com o termo latino *cultura*.

Portanto, discordamos da ideologia hegemônica que apresenta a escola enquanto instituição e possuidora do monopólio da educação. Destaca Jaeger (1995: p. 04) que “*toda educação é assim o resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana*”. A Grécia¹⁷ ocupa uma posição revolucionária para compreendermos o fenômeno da educação que nos precede nos tempos atuais. Compreender os fundamentos da educação grega enquanto processo de construção consciente oportunizará compreendermos também a educação que temos na sociedade capitalista, bem como suas aproximações e contradições. O que nos aproxima do ideal de educação ou formação grega é o fato de que o Homem se encontra no centro da ação educativa.

Desde as primeiras notícias que temos deles, encontramos o homem no centro de seu pensamento. A forma humana dos seus deuses, o predomínio evidente do problema da forma humana na sua escultura e na sua pintura, o movimento conseqüente da filosofia desde o problema do cosmos até o problema do homem, que culmina em Sócrates, Platão e Aristóteles; a sua poesia, cujo tema inesgotável desde Homero até os últimos séculos é o homem e o seu duro destino no sentido pleno da palavra; e, finalmente, o Estado grego, cuja essência só pode ser

¹⁶ Acerca da educação na Grécia podemos conferir Manacorda (2000: p. 41-72) que analisa pontos fundamentais da história da educação grega desde as concepções arcaicas de educação, homérica e hesiodéica, até a difusão da escola e do ginásio enquanto novas formas de aprendizagem na cultura política da sociedade da polis.

¹⁷ A sociedade grega tinha como princípio básico uma nova valorização do Homem (*antropos*) a partir de um sentimento ao qual podemos denominar de “dignidade humana”. O Homem que se revela na sociedade grega é o homem político; “*política*” ou “*político*” vem de polis que, na sociedade grega, podia ser entendida como Estado ou cidade.

compreendida sob o ponto de vista da formação do homem e da sua vida inteira. (JAEGER, 1995: p. 14).

O princípio fundamental do espírito grego é o humanismo que se difere do atual princípio fundamental da sociedade capitalista que é o individualismo. Por isso a preocupação grega com a formação do homem que devia buscar o seu autêntico ser a partir das normas estabelecidas pela comunidade. Com esta dialeticidade entre educação e formação grega, Jaeger (1995: p. 16) afirma que *“a educação grega não é uma soma de técnicas e organizações privadas, orientadas para a formação de uma individualidade perfeita e independente. Isto só aconteceu na época helenística, quando o Estado grego já havia desaparecido – época da qual deriva em linha reta a pedagogia moderna”*.

A cultura grega em seus primórdios apresenta a vida comunitária como atividade espiritual essencial. Com o surgimento da polis, uma nova forma de conceber o mundo começa a se destacar. A polis possibilitou que a sociedade grega pudesse evoluir em sua organização histórica vindo a se tornar a totalidade da vida dos gregos, bem como o marco social na formação do homem.

No século V a.C. é a data da origem da educação grega enquanto processo de formação do homem grego – a **paidéia** – que surge especificamente com os sofistas. Posteriormente, nos tempos de Isócrates e Platão, a paidéia se transforma na mais elevada **arete**¹⁸ humana existente na sociedade grega. Contudo, havia um consenso de que a *arete* deveria ser transmitida de forma distinta para as classes nobres, para os camponeses e os cidadãos da polis. Assim, para se atingir o fim – a *arete*¹⁹ – os gregos necessitavam do meio, a *paidéia*. A polis se tornou o novo centro da arete grega onde os cidadãos livres participavam do Estado democrático ateniense e possuíam um compromisso, uma **diakonia** (em grego significa “serviço”) com a comunidade. Por isso, a nova sociedade grega que emergia entendia que a paidéia tinha por finalidade *“a superação dos privilégios da antiga educação para a qual a arete só era acessível aos que tinham sangue divino”* (JAEGER, 1995: p. 337).

Devemos entender que o movimento educacional na Grécia surge da aristocracia que queria romper com as estreitas concepções de mundo existentes para que se

¹⁸ **Arete** em grego significa virtude, prudência, felicidade, conduta. Trata-se do ideal grego na busca pela virtude humana em sua máxima concepção. A questão era: *“Qual o caminho que a educação teria de seguir para alcançar a arete?”* (JAEGER, 1995: p. 335). Contudo, o sentido à *arete* pelos sofistas determinava a política e sua oratória e não explicitamente a virtude.

¹⁹ Segundo Chauí (1994: p. 343) **Arété** – Mérito ou qualidade nos quais alguém é o mais excelente; excelência do corpo; excelência da alma e da inteligência. Virtude é sua tradução costumeira porque foi traduzida para o latim por **virtus** que significa, inicialmente, força e coragem e só depois, excelência e mérito moral e intelectual”.

pudesse alcançar uma nova ordem baseada no bem-estar da comunidade estatal. Com a sofística a arete está determinada pelo saber. Por sua vez, os sofistas pensavam a educação para os chefes e não para o povo, ou seja, uma nova forma de paidéia destinada aos nobres. Os que desejassem serem políticos e tornar-se dirigente do Estado recorriam aos sofistas para que orientassem sua formação individual. Daí a importância da oratória como podemos observar na citação abaixo:

No Estado democrático, as assembleias públicas e a liberdade de palavra tornaram indispensáveis os dotes oratórios e até os converteram em autêntico leme nas mãos do homem de Estado. A idade clássica chama de orador o político meramente retórico. A palavra não tinha o sentido puramente formal que mais tarde adquiriu, mas abrangia também o próprio conteúdo. Entendia-se sem mais que o conteúdo dos discursos era o Estado e os seus assuntos. (JAEGER, 1995: p. 340).

A educação como formadora do espírito começa a ser pensada somente com a “dúvida” de Sócrates e Epicuro que buscavam a verdade desinteressada sobre as coisas e o mundo. Já os filósofos sofistas, considerados os fundadores da ciência da educação – a **pedagogia** – chamada por eles de *techne*²⁰ criaram as escolas superiores que passaram a ter uma dimensão mercadológica, pois os educandos pagavam pelo ensino e se privilegiavam com a formação do orador que devia possuir a capacidade da retórica para uma boa argumentação. Aos poucos essa educação destinada aos nobres passa a ser assunto de Estado, coisa pública.

Esta educação humanista de uma sociedade que deixa ao escravo e ao artesão livre o trabalho de fazer, desdenha a técnica e olha para o homem todo, formado de aprender a teoria e praticar o gesto que constroem o saber e o hábito do homem livre. Em seu pleno sentido, é uma educação ética cujo saber conduz o sábio a viver, com a sua própria vida, o modelo de um modo de ser idealizado, tradicional, que é missão da paidéia conservar e transmitir. (BRANDÃO, 1995: p. 47).

No entanto, para os sofistas como mestres da *arete* política, havia duas modalidades distintas de educação do espírito grego, a saber: a transmissão de um saber enciclopédico e, também, a formação do espírito nos seus diversos campos. Trata-se de dois modos distintos e fundamentais para se entender a paidéia grega. A formação do espírito atribuída aos sofistas partia da música e da poesia até atingir a gramática, a retórica e a dialética tendo como finalidade última a política e a ética. Segundo Jaeger (1995: p. 347) trata-se “*de um tipo de educação completamente novo, individualista na*

²⁰ Nas palavras de Jaeger (1995: p. 349) “*a conversão da educação numa técnica é um caso particular de tendência geral do tempo a dividir a vida inteira numa série de compartimentos separados, concebidos com vistas a uma finalidade e teoricamente fundamentados num saber adequado e transmissível*”.

sua raiz mais íntima, por mais que se falasse de educação para a comunidade e das virtudes dos melhores cidadãos” e completa veementemente “os sofistas são, com efeito, as individualidades mais representativas de uma época que na sua totalidade tende para o individualismo”. Devemos também entender que a virtude política almejada pelos sofistas, em especial Protágoras, devia ser o fundamento do Estado que se tornava uma nova “força educadora” da arete política, cuja “possibilidade de educar o homem pertence a **communis opinio**” (JAEGER, 1995: p. 361).

Não poderíamos deixar de comentar a conhecida “**doutrina da trindade pedagógica**” dos sofistas que se tornou ao longo dos tempos parte integrante da doutrina sofística. Trata-se de uma metáfora que relaciona dialeticamente a educação com a agricultura que perpassou os séculos pós-mundo grego e ainda hoje é muito utilizada, pois penetrou no pensamento ocidental.

É através do exemplo da agricultura, encarada como o caso fundamental do cultivo da natureza pela arte humana, que Plutarco explica a relação entre os três elementos da educação. Uma boa agricultura requer em primeiro lugar uma terra fértil, um lavrador competente e uma semente de boa qualidade. Para a educação, o terreno é a natureza do Homem; o lavrador é o educador; a semente são as doutrinas e os preceitos transmitidos de viva voz. (JAEGER, 1995: p. 363).

Por outro lado, existia o pensamento do filósofo grego Sócrates que se distanciava das práticas pedagógicas dos sofistas. Respeitado no mundo ocidental, Erasmo de Roterdã o incluía entre seus santos prediletos: “**Sancte Socrates, ora pro nobis**”. De certa forma, os representantes do racionalismo clássico, acreditavam que Sócrates foi uma espécie de guia do Iluminismo e da filosofia moderna que quis, conscientemente, derrubar os alicerces da Escolástica e da Metafísica para impor no seu lugar o novo espírito humano baseado na razão instrumental. Acreditavam numa espécie de Sócrates que se separa do dogma estabelecido e de toda e qualquer tradição. Um Sócrates que obedecia somente a sua voz interior, a sua consciência. Contudo, a utilização de Sócrates pelo iluminismo e pela filosofia moderna nos interpela a desmistificá-la. Até porque o Sócrates que conhecemos possui traços marcantes de humanismo utilizado posteriormente pelo cristianismo e pela própria Escolástica. Contudo, houve uma crítica elaborada por Nietzsche a Sócrates que passou a ser denominado o filósofo do idealismo, do moralismo e do espiritualismo.

Sócrates é conhecido pela visão de Platão e Xenofonte²¹. Nada escreveu durante toda sua vida. O que os autores escreveram determinou um processo de cristalização histórica da imagem de Sócrates. Podemos então falar de um movimento socrático que se estabeleceu com Platão e Xenofonte, bem como o próprio cristianismo medieval e o iluminismo racionalista. Sócrates foi visualizado por Xenofonte como um moralista, por Platão como o grande metafísico e, também, por Aristóteles como o grande filósofo.

A inquietação moral se tornou a primeira contribuição de Sócrates para a humanidade. Trata-se de uma herança cultural deixada por Sócrates a todos aqueles que lutam contra a lógica do estabelecido e do dado. A sua grande arma era a palavra e o seu método não se encaixava em nenhum gênero literário que se baseava numa ação dialética de perguntas e respostas a partir de conceitos universais, já que o diálogo era uma forma primitiva do pensamento filosófico e talvez o único caminho para compreendermos o outro.

Contudo, o personagem Sócrates que se apresenta nos escritos de Platão se confunde com o defensor de uma teoria à qual possivelmente nega o próprio método socrático. Trata-se da teoria das idéias de Platão que coloca na boca de Sócrates sua defesa. Por isso, precisamos compreender a história que fez aproximar Platão de Sócrates. Vejamos:

Platão seguiu os ensinamentos de Crátilo, discípulo de Heráclito. Quando conheceu Sócrates, Platão viu abrir-se diante de si outro mundo. Sócrates circunscrevia-se inteiramente aos problemas éticos e procurava investigar conceptualmente a essência do justo, do bom, do belo, etc. (...) o princípio de Crátilo, segundo o qual tudo flui, referia-se à única realidade conhecida daquele filósofo, a realidade dos fenômenos sensíveis... mundo material (...) Sócrates visava com a sua questão a essência conceptual de predicados tais como o bom, o belo, o justo, etc., sobre os quais assenta a nossa existência de seres morais, uma outra realidade que não flui, mas que verdadeiramente “é”, quer dizer, permanece imutável. (JAEGER, 1995: p. 506).

Na visão de Platão, Crátilo defendia a tese do mundo sensível e material e Sócrates o mundo das idéias e espiritual. Esta dicotomia entre mundo das idéias e mundo sensível percorreu os séculos e se instalou no imaginário coletivo do ocidente, principalmente, com a chamada platonização do cristianismo realizada por Santo Agostinho, o que permanece ainda presente nas religiões cristãs e no ocidente como um

²¹ Contudo, Xenofonte peca por defender a idéia de um Sócrates que “foi cidadão do Estado ateniense, altamente patriótico, piedoso e justo, que tributava os seus sacrifícios aos deuses, consultava os adivinhos, era amigo leal dos seus amigos e cumpria ponto por ponto os seus deveres de cidadão” (JAEGER, 1995: p. 504). Este Sócrates na perspectiva de Xenofonte jamais teria sido condenado à morte pelos seus concidadãos caso exercesse esse papel na sociedade ateniense.

todo. A única alteração foi de nomenclatura, mas com o mesmo sentido, a saber: se para Platão existia o mundo das idéias e o mundo sensível, para Santo Agostinho isso passou a ser denominado Cidade de Deus e Cidade dos Homens. Os homens passam a ser considerados pagãos²².

Por isso, não há como negar que o cristianismo que se formou posterior a Santo Agostinho perdeu sua real essência e o que houve foi uma platonização, ou melhor, uma negação dos princípios originais cristãos que não possuíam a idéia de separação e dicotomização. Por outro lado, houve uma afirmação da dicotomia platônica na teologia cristã e medieval o que, em muitas comunidades, o sentido permanece o mesmo, onde se percebe o forte maniqueísmo entre Deus e Diabo, corpo e alma, matéria e espírito, céu e terra, mundo das idéias (iluminados) e mundo sensível (não-iluminados) etc. No mundo moderno, mesmo com sua crítica à metafísica e à escolástica a mesma lógica platônica teimou em continuar sendo exercida, haja vista a maior dicotomia do mundo moderno com sua razão instrumental que separa ciência de senso comum.

Sócrates era efetivamente tal como Platão o pinta: o criador da teoria das idéias, da teoria da reminiscência e da preexistência da alma, da teoria da imortalidade da alma e da teoria do Estado ideal. Numa palavra: era o pai da metafísica ocidental. (JAEGER, 1995: p. 510).

Não se trata desse Sócrates que queremos averiguar, mas sim, o Sócrates histórico à qual a filosofia platônica, de certa forma, desconsiderou.

É importante encará-lo como o criador de uma atitude humana que define o apogeu de uma longa e laboriosa trajetória de libertação moral do Homem por si próprio, e que nada poderia superar. Sócrates proclama o evangelho do domínio do Homem sobre si próprio e da "autarquia" da personalidade moral. (JAEGER, 1995: p. 509).

Queremos apresentar o Sócrates histórico que tinha por vocação sublime "*ensinar a verdade aos homens*" e que, por isso, colocava-se contrário às teses anunciadas pelos sofistas. O mesmo que foi acusado e condenado à morte pelos cidadãos da polis de impiedade e de corrupção da juventude. Segundo o filósofo Batista Mondin (1981) Sócrates tinha uma missão que era:

(...) incitar os homens a se preocuparem antes de tudo com os interesses da própria alma, procurando adquirir a sabedoria e a virtude. Estimulado pelo impulso divino, Sócrates propôs-se livrar seus concidadãos da influência nefasta dos sofistas, que punham em dúvida o conhecimento de uma verdade suprema e de uma lei moral absoluta, e

²² Conferir Santo Agostinho (1990).

estimulá-los à procura da verdade e da virtude, dando testemunho, com sua vida e sua morte, desses valores eternos. (MONDIN, 1981: p. 47).

Para realizar esta missão, Sócrates utilizava-se do método. O caminho era a ironia e a maiêutica²³. A ironia era uma atitude de espírito. Sócrates transformou a ironia em um método de educação, em processo pedagógico e filosófico. Podemos definir ironia como uma espécie de simulação, mas, em Sócrates, sua finalidade será “descobrir”, “desmascarar” e propor a verdade. Seu método se torna oposição ao método dos sofistas como bem destaca Batista Mondin a partir de cinco elementos que os diferenciam por completo.

- a) Os sofistas buscam o sucesso e ensinam como conseguí-lo. Sócrates busca só a verdade e incita seus discípulos a descobri-la.
- b) Segundo os sofistas, para se ter sucesso é necessário fazer carreira. Segundo Sócrates, para se chegar à verdade, é necessário desapegar-se das riquezas, das honras, dos prazeres, reentrar no próprio espírito, analisar sinceramente a própria alma, **conhecer a si mesmo**, reconhecer a própria ignorância.
- c) Os sofistas se gabam de saberem tudo e de ensinarem a todos. Sócrates tem a convicção de que ninguém pode ser mestre dos outros. Ele não é mestre, mas obstetra (maieuta); não ensina a verdade, mas ajuda seus discípulos a descobri-la neles mesmos. Não leciona aos discípulos, mas conversa, discute, guia-os em suas discussões, orienta-os para a descoberta da verdade.
- d) Segundo os sofistas, aprender é coisa facilíma. Afirmam por isso que por um preço módico podem garantir aos discípulos o conhecimento da retórica e da arte de governar. Segundo Sócrates, aprender não é coisa fácil. Muitos diálogos terminam sem conclusão, sem uma definição de verdade, de bondade, de beleza, da justiça, etc., sem um desenvolvimento completo do tema proposto. Para Sócrates, é somente lenta e progressivamente que se chega ao conhecimento da verdade, esclarecendo as próprias idéias e definindo as questões sempre com mais precisão.
- e) Para os sofistas, o valor de qualquer conhecimento e de qualquer lei natural é relativo, subjetivo. Para Sócrates, existem conhecimentos e leis morais de valor absoluto, objetivo e, portanto, universal. (MONDIN, 1981: p. 48-49).

Podemos perceber uma real oposição entre o projeto de educação oferecido pelos sofistas e a educação proposta por Sócrates. De certa forma, essa oposição se perpetua ao longo da história da humanidade o que os permite destacar a correlação de forças que se formou em torno da educação proposta pelo grupo sofista e pelo método socrático culminando hoje com os que defendem uma educação fragmentalizada e compartimentalizada e os que defendem a educação integral do ser humano.

²³ Segundo Chauí (1994: p. 353) “**Maieutiké** – arte de realizar um parto. A palavra **maieia** significa parto; **maieútria**, parteira; o verbo **maieúo** significa realizar o parto auxiliando a parturiente. O **maieutikós** é o parteiro que conhece a arte ou técnica do parto. Platão criou a palavra **maieutiké** para referir-se ao parto das idéias ou parto das almas realizado pelo método socrático”.

Na sociedade romana²⁴, por sua vez, o modelo de educação comunitária e doméstica alicerçada na família se perdeu com o enriquecimento da nobreza e com a criação do Estado e, posteriormente, do Império. Abandonou-se o trabalho com a terra em prol da política, novas regras de convivência foram sendo criadas e o primitivo saber comunitário foi dividido. A educação passou a ser pensada a partir dos níveis das classes sociais existentes na sociedade romana, a saber: a educação para os livres e senhores e a educação para os escravos e servos.

Do lado de fora das portas do lar, a educação latina enfim separa em duas vertentes o que se pode aprender. Uma é a da **oficina de trabalho**, para onde vão os filhos dos escravos, dos servos e dos trabalhadores artesãos. Outra é a **escola livresca**, para onde vão o futuro senhor (o dirigente livre do trabalho e do Estado) e o seu mediador, o funcionário burocrata do Estado ou de negócios particulares. (BRANDÃO, 1995: p. 52).

Além disso, a educação romana torna-se conquistadora, colonizadora. Com o Império Romano a busca por novas fronteiras torna-se uma obsessão que se apresenta em forma de cultura. A conquista de novos povos faz com que haja um processo de “*aculturação*”²⁵ das comunidades e povos dominados e estes passam a viver conforme a educação romana prescrevia. Aos povos vencidos são impostas a vontade e a visão de mundo do dominador, uma espécie de “domação”, de adestramento de outras pessoas, comunidades e nações.

Poderia, então, a escola ser um fator determinante de mudança social e de transformação das estruturas da sociedade? Evidentemente que veremos defensores de ambos os lados. Alguns consideram que a escola reproduz o pensamento e a ideologia da classe dominante. Outros irão considerar que a escola pode transformar a sociedade e produzir novas dinâmicas sociais que respeitem a comunidade, a cultura e as pessoas. Contudo, seria uma espécie de “*utopismo pedagógico*” pensar que a escola sozinha pode transformar as estruturas da sociedade, pois a própria estrutura social determina o

²⁴ Sobre a educação em Roma conferir Manacorda (2000: p. 73-110). Nela o autor discorre sobre o princípio fundamental da educação romana baseada na família, a educação de escravos e libertos, as resistências à aculturação grega, a tríade literatura-escola-sociedade, a escola romana e seus fundamentos, o mestre e a escola, a escola do Estado Imperial, a educação física, o trabalho e a aprendizagem e, por fim, analisa a educação no período de transição pós-queda do Império Romano e ascendência do mundo cristão e bárbaro.

²⁵ O conceito de “*aculturação*” foi utilizado desde o início do século XX pela antropologia alemã e, posteriormente, por antropólogos anglo-saxões. Segundo Laraia (2006: p. 96) pode-se “*afirmar que existem dois tipos de mudança cultural: uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda que é o resultado do contato de um sistema cultural com um outro. (...) o segundo caso... pode ser mais rápido e brusco. No caso dos índios brasileiros, representou uma verdadeira catástrofe. Mas, também, pode ser um processo menos radical, onde a troca de padrões culturais ocorre sem grandes traumas*”. Na verdade, “*aculturação*” significa o processo pelo qual uma cultura considera-se hegemônica e superior sobre outra, sendo que a segunda passa a assimilar os elementos culturais da primeira em detrimento de sua própria cultura. Conferir também Geertz (1978).

tipo de escola que temos. A escola pode contribuir para a transformação em comunhão com outras instituições que querem tornar-se “*águias*” dentro dessa sociedade. A proposta de que escola pode ser transformadora é válida desde que seja nessa direção, caso contrário, ela mesma enquanto “*galinha*” do sistema irá colaborar para que a manutenção das estruturas sociais desiguais permaneça como estão postas²⁶.

O acesso dos pobres à escola é um direito e não temos dúvida disso. O problema é que essa mesma escola usada anteriormente para ensinar os filhos da elite foi literalmente “*sucateada*” e é onde se encontram os filhos da pobreza e da miséria. O sucateamento da escola pública é reflexo dos interesses políticos e econômicos mantidos sob a guarda das classes dominantes. A lógica da divisão social do saber continua sendo silenciosamente protagonizada pelas escolas.

Este progressivo ingresso da criança pobre nas salas das escolas, associado a uma redefinição do ensino escolar em direção ao trabalho produtivo, não fez mais do que trazer para dentro dos muros do colégio a divisão anterior entre o aprender-na-oficina para o **trabalho subalterno** e o aprender-na-escola para o **trabalho dominante**. (BRANDÃO, 1995: p. 90).

Não podemos esquecer que a escola do século XXI se perpetua a partir de uma lógica hegemônica, ou seja, aquilo que freqüentemente chamamos de “*modo de produção capitalista*” que está regida na oposição entre capital e trabalho. Nessa sociedade do capital a educação perde o seu valor como *bem de uso* e passa a ser vista como *bem de troca*, um bem de mercado onde se paga e se lucra em detrimento de sua real essência.

O maior crítico moderno da escola enquanto instituição foi Ivan Illich²⁷. Em sua obra *Sociedade sem escolas* destacou uma profunda crítica ao papel da escola na sociedade capitalista. Illich (1973) entende a educação como função pública da sociedade e destaca que todo e qualquer homem tem o direito de aprender. Consegue, portanto, distinguir escolarização de aprendizagem o que irá determinar a construção de

²⁶ A águia e a galinha são metáforas da condição humana. Trata-se de uma história africana que demonstra o arquétipo da condição humana. O homem é essencialmente águia, livre para voar e conquistar horizontes. Contudo, caso nossa águia se torne domesticada assumimos a condição de galinhas que ciscamos o milho olhando para a terra sem nos preocuparmos com a liberdade e o horizonte. A história retrata uma águia que por excelência nasceu para voar, mas que foi domesticada e criada entre as galinhas. Assim, assumiu todas as características de galinhas, não mais voava e também ciscava como suas pseudo-irmãs. Neste sentido, conferir Boff (1997).

²⁷ Ivan Illich (1973: p. 153) destaca o conceito de “**desescolarizar**”, a saber: “*Desescolarizar significa abolir o poder de uma pessoa de obrigar outra a freqüentar uma reunião. Também significa o direito de qualquer pessoa, de qualquer idade ou sexo, convocar uma reunião. Esse direito foi drasticamente diminuído pela institucionalização das reuniões. Reunião significa originalmente o ato individual de juntar-se. Agora, significa o produto institucional de alguma agência*”.

sua proposta, a saber: a desescolarização da sociedade, a desinstalação da escola na sociedade. Sua leitura social é a de que a sociedade moderna utiliza-se da escola para ampliar o desenvolvimento econômico e o consumo competitivo o que gera maior concentração de renda nas mãos de uma minoria e a pobreza modernizada de muitos. A escola, enquanto instituição da classe dominante, possui um efeito devastador anti-educacional sobre as pessoas e na própria sociedade. Trata-se do monopólio da escola que, em nome da igualdade de oportunidades, legitima a institucionalização da educação enquanto projeto “redentor” de todas as pessoas.

A igualdade de oportunidades na educação é meta desejável e realizável, mas confundi-la com obrigatoriedade escolar é confundir salvação com igreja. A escola tornou-se a religião universal do proletariado modernizado, e faz promessas férteis de salvação aos pobres da era tecnológica. O Estado-Nação adotou-a, moldando todos os cidadãos num círculo hierarquizado, à base de diplomas sucessivos, algo parecido com os ritos de iniciação e promoções hieráticas de outrora. (ILLICH, 1973: p. 35).

Escola e Consumo estão intrinsecamente unidos em defesa do mesmo ideal. Illich (1973) revela suas reais intencionalidades ao criticar a escola capitalista moderna que fabrica pessoas para serem consumidoras e para se integrarem na lógica do mercado. Com isso, o mundo e as relações entre as pessoas serão pautadas pelo individualismo, pelo espírito competitivo e por interesses que visam ao lucro, ou seja, a escola é o mercado.

A escola é um rito de iniciação que introduz o neófito na sagrada corrida do consumo progressivo; um rito de propiciação onde os sacerdotes acadêmicos são os mediadores entre o fiel e os deuses do privilégio e do poder; um rito de expiação que sacrifica os que abandonaram o curso fazendo deles bodes expiatórios do subdesenvolvimento. (ILLICH, 1973: p. 83).

Mas o que dizer do pensamento teológico-educacional de Ivan Illich? Evidentemente que seu pensamento se encontra pautado numa crítica ao modo de produção capitalista, bem como à escola construída nesta sociedade do consumo. São críticas fundamentais em relação ao entendimento acerca da educação e da escola em nossas sociedades humanas. Contudo, parece que a crítica de Illich (1973) caracteriza mais uma tentativa de “superar” a escola moderna do que realmente apresentar alternativas de transformação dessa escola. Assim como os teóricos críticos-reprodutivistas, Ivan Illich não consegue vislumbrar que nos espaços da escola pode haver a transformação. Que a escola é um aparelho institucional-ideológico do Estado a

serviço da classe dominante muitos já afirmaram e concordamos. Sua proposta de uma sociedade sem escola parte do pressuposto de que ela é o fundamento básico da sociedade capitalista. Pelo contrário, entendemos que a escola é um fundamento da sociedade capitalista, mas de nada adianta destruir a criatura alimentando o criador. O problema é a sociedade capitalista e sua lógica de relações ambíguas que desumaniza o ser humano. A escola capitalista é produto dessa sociedade. Portanto, acreditamos na possibilidade real e concreta de a escola ser um espaço de transformação da sociedade capitalista. Transformar a sociedade capitalista seria o primeiro passo talvez para desinstitucionalizar a escola do capital e retornar à escola de aldeia, comunitária, participativa e realmente de todos.

Sabemos que a escola transforma pessoas em modernos produtores e consumidores como bem apontou Ivan Illich. Mas o que Illich não entendeu é que essa mesma escola pode ser espaço que transforma marginalizados em modernos revolucionários e intelectuais orgânicos na luta por outra sociedade. Por isso, defendemos que para termos uma sociedade humanizada será preciso recriar a escola de aldeia, a escola da comunidade e desinstalar a escola institucional existente e petrificada em burocracias de toda ordem.

A escola do século XX perpetuou a dicotomia entre educação e conhecimento o que possibilitou o crescimento da ignorância e da pobreza política. A escola conseguiu deixar à margem os princípios básicos da educação (fins éticos) e do conhecimento (meios) exatamente porque assumiu uma postura dicotômica na sociedade, ao mesmo tempo, essencial para os interesses do poder dominante que faz impor a lógica de um conhecimento colonizador.

No atual momento histórico que vivemos, a escola faz ampliar seus horizontes paradoxais em várias vertentes. Gostaria de apontar um aspecto da escola atual que reforça os laços da fragmentação e de certos dogmatismos inerentes à sociedade capitalista. Trata-se da dicotomia entre igualdade ou diferença. Sabe-se que com esta matriz epistemológica a esfera política perde sua condição essencial e ganha centralidade o que poderíamos denominar de “*esfera cultural*”. Vive-se num contexto histórico onde se valoriza as chamadas “minorias” culturais e étnicas. Barbosa (2007) apresenta essa discussão de forma singular e orienta-nos a pensar que a escola reproduz esse “**espírito**” a partir do conceito hegeliano nesta sociedade dita pós-moderna.

Os aspectos de uma cultura híbrida, atrelados aos estudos pós-estruturalistas e ao discurso pós-moderno, passaram a marcar de forma significativa o horizonte social. Imbuídos do respeito e da valorização da cultura do outro, tal discurso se estruturou e ganhou força, principalmente na exigência de considerar e/ou integrar as diferenças e as identidades das minorias, desafiando a “igualdade formal, pilar da cultura política liberal”. (BARBOSA, 2007: p. 14).

A dicotomia existente entre igualdade e diferença reforça determinadas categorias que desqualificam o imperativo ético da dignidade do ser humano. De certa forma, a escola capitalista amplia e perpetua essa dicotomia maniqueísta existente e não busca recuperar o equilíbrio dialético perdido. Os defensores de ambas as matrizes teóricas poderão buscar argumentos para responder a tais indagações que ora fazemos e afirmarão convincentes de que o equilíbrio representa apatia, neutralidade e passividade, ou seja, que a igualdade pode homogeneizar e a diferença pode fragmentar. Tal discussão está além de um simples jogo político e/ou guerra semântica conforme nos aponta Pierucci (1999) que podem alargar as desigualdades historicamente determinadas pelo modo de produção capitalista.

Diante dessa discussão, qual escola poderíamos construir para que pudesse ser o espaço político de humanização do ser humano? A dicotomia apresentada nesta reflexão nos faz pensar que o tipo de educação proposto também se encontra fragmentado entre a escola universal para a ampliação da igualdade mecanizada que desrespeita a cultura, os “*habitus*” e a própria história dos sujeitos e, por outro lado, a escola sectária que legitima as diferenças em detrimento da igualdade. A escola para a igualdade quer fazer valer a lógica de um único tipo de escola para todos, um único modo de pensar, de estudar, de conhecer, de ensinar e de mecanizar-se, adestrar-se para viver harmonicamente na sociedade do consumo. A escola para a diferença quer fazer valer a lógica de vários modelos de escola, uma para cada clã, tribo, grupo social, movimento social, minoria²⁸ etc.

²⁸ Podemos exemplificar. A escola para a igualdade é, mais ou menos, aquilo que as Secretarias de Educação dos Estados fazem com as escolas, ou seja, programas prontos e fechados pensados e construídos pelos tecnocratas da educação que devem ser executados em todas as escolas da rede pública de ensino; currículos fechados sem respeitabilidade para com a idéia de autonomia escolar o que descaracteriza a necessidade ética e política de construção do Projeto Político-Pedagógico das Escolas. A escola para a diferença seria, mais ou menos, uma tentativa de implementação de escolas-guetos ou escolas sectárias, ou seja, não bastaria uma escola do campo destinada aos camponeses/as, teríamos que ter uma escola para o camponês caboclo, uma escola para o camponês do MST, outra para o camponês da CONTAG, outra ainda para aqueles que são filhos e filhas de pequenos agricultores e outras para os ribeirinhos, quiça uma escola para os seringueiros e a lista não termina nestes. Trata-se, portanto, de escolas pensadas ou domesticadas (escola para a igualdade) para fragmentar as relações coletivas (escola para a diferença).

Queremos entender a importância da dimensão igualitária e da dimensão diferencial do ser humano e de suas comunidades de homens. Ao contrário de dicotomizar, acreditamos na proposição de que a igualdade, enquanto ideal da política, do religioso, do econômico, da jurisprudência, possibilita pensarmos na esfera pública/representação do real e a diferença na esfera familiar/comunidade e convite aos sonhos e projetos. Por isso mesmo, concordamos com Santos (2008: p. 462) quando afirma: “*A hermenêutica diatópica pressupõe a aceitação do seguinte imperativo transcultural: temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza*”.

No século IV a.C., Aristóteles (1998) define dois tipos comuns de igualdade, a saber:

Há dois tipos de igualdade, uma em número, outra em mérito: em número, quando se encontra dos dois lados uma mesma multidão ou grandeza; em mérito, quando há proporção, quer aritmética, como entre três, dois e um, quer geométrica, como entre quatro, dois e um. Numa existe a diferença, noutra, a mesma proporção, pois dois é a metade de quatro, assim como um é a metade de dois. (ARISTÓTELES, 1998: p. 200-201).

Contudo, não podemos esvaziar os reais sentidos da “igualdade” que se encontra envolvidos de sentidos, crenças e dogmas estabelecidos pelo sistema capitalista. Como pensar a escola diante deste dilema dicotômico que se estabelece na sociedade humana entre os adeptos à lógica da igualdade e os defensores da diferença? Não há resposta automática ou doutrinária para a questão, mas, devemos sim refletir sobre o assunto para vislumbrarmos o vir-a-ser da sonhada e esperada “escola democrática” ou “educação democrática”. Contudo, essa posição da educação enquanto projeto de igualdade e da afirmação das diferenças surge com o que denomino de “**mito do logos**”, ou seja, com o advento da racionalidade instrumental que se perpetua em nossa sociedade moderna ou, como querem alguns, pós-moderna.

1.3 Educação e o Mito do “Logos”: barbárie e desumanização

No mundo do mercado e da lógica do capital a consciência da pessoa humana é reificada ou coisificada. Não possui ligação com o *pathos*²⁹ da formação do espírito já

²⁹ Segundo Chauí (1994: p. 356) “**Páthos** – paixão ou sentimento; emoção; aquilo que se sente; aquilo que se sofre ânimo agitado por circunstâncias exteriores. (...) o verbo **páskho** significa: ser afetado de tal ou qual maneira, experimentar tal ou qual emoção ou sentimento, sofrer alguma ação externa, padecer (em oposição a agir)”.

que tudo se resume ao exterior, ao imediato, ao consumo. Portanto, inexistente a capacidade de amar em se tratando de formação do espírito da pessoa humana, pois entendemos que a capacidade de amar é algo imprescindível para superarmos o processo de barbárie instalado “ocultamente” na sociedade. A razão³⁰ é nova barbárie que se instalou nas consciências coisificadas das pessoas humanas em substituição ao pathos e sua consciência emancipada.

Ela é usada como um instrumento universal servindo para fabricação de todos os demais instrumentos. Rigidamente funcionalizada, ela é tão fatal quanto a manipulação calculada com exatidão na produção material e cujos resultados para os homens escapam a todo cálculo. Cumpriu-se afinal sua velha ambição de ser um órgão puro dos fins. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985: p. 37).

A consciência coisificada não aceita o vir-a-ser e prefere permanecer no estágio de repouso, no condicionamento da realidade tal e qual se encontra. Exatamente por estarem neste mundo, os seres humanos, de forma mecanizada são incapazes de amar e mesmo na condição de exclusão à qual se encontram perpetuam a servidão e a barbárie. Com a consciência coisificada a pessoa humana se anula em face dos poderes econômicos hegemônicos nos tempos atuais. A consciência coisificada determina a existência de um sujeito que se coisificou.

Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a idéia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu. Desvendar as teias do deslumbramento implicaria um doloroso esforço de conhecimento que é travado pela própria situação da vida, com destaque para a indústria cultural intumescida como totalidade. (ADORNO, 2000: p. 43).

Consciência coisificada significa desumanização, ou seja, o detrimento do homem em prol de uma sociedade, a uma concepção de mundo onde o homem não se humaniza. Trata-se de um processo de barbarização do ser humano que a modernidade insiste em dar continuidade. A humanidade necessita desenvolver o ofício do desencantamento diante da barbárie que nega as possibilidades de emancipação do ser humano. Barbárie significa preconceito delirante, opressão, genocídio, regressão, tortura.

³⁰ Para Sgro (2004: p. 12-19), Adorno e Horkheimer são protagonistas juntamente com toda a Escola de Frankfurt da recriação da razão crítica que vivia momentos de crise. Com a razão crítica ressurgiu a utopia numa modernidade que parecia já querendo anunciar uma espécie de “*fim das ideologias*” como profetizou nos anos 1960 Daniel Bell (1980) e o “*fim da história*” no início dos anos 1990 com Francis Fukuyama (1992). Com Adorno e Horkheimer, nas reflexões de Sgro (2004: p. 45-75) a razão instrumental passa a ser questionada e a crítica se torna um exercício da denúncia onde se prevalece a busca por uma educação para a emancipação.

Significa também que as pessoas devam adaptar-se ao sistema dominante, à classe dominante e, por outro lado, as pessoas devem orientar-se pelos valores³¹ válidos e dogmaticamente estabelecidos e impostos pela ideologia elitista petrificada no imaginário coletivo da população.

O que significa pensar a barbárie hoje neste início do século XXI? Significa pensar em milhões de pessoas despossuídas das condições mínimas e materiais de existência, ou seja, significa perceber que a barbárie continua existindo e ampliando seus horizontes. Enquanto houver trabalho infantil, prostituição infantil, camponeses desprovidos da terra, sem casas, sem saúde, sem comida, sem escola, um sistema penitenciário que se tornou uma engenharia de crimes, uma sociedade política pautada nos jogos de interesse e barganha pelo poder; enquanto houver, crianças sem acesso à escola, a saúde, ao lazer; enquanto houver desrespeito para com as mulheres machucadas historicamente pelo machismo velado; enquanto houver políticas compensatórias que satisfazem o imediato dos grupos sociais e limitam a busca real pelo direito social; enquanto houver ricos e pobres; enquanto houver pessoas humanas desumanizadas nos lixões dividindo os restos de comida com *urubus*; enquanto houver favelização dos assentamentos rurais em nome de uma reforma agrária ambígua, capitalista e desumanizadora; enquanto houver povos indígenas sendo barbaramente massacrados em seus territórios pela lógica expansionista do agronegócio e do hidronegócio; enquanto houver os povos do Norte dominando economicamente os povos do Sul; enquanto houver desrespeito para com a mãe Terra sem atender às exigências mínimas do cuidado para com o planeta e com o ambiente; enquanto houver o mercado acima da pessoa humana; enquanto houver a predominância da economia sobre o social; enfim, aí teremos aprofundado as raízes da barbárie, aprofundar-se-á ainda o morticínio, o genocídio, o ecocídio entre as pessoas e a própria vida na terra estará ameaçada.

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O

³¹ Os valores são profundamente analisados por Bicudo (1982) em seu livro *Fundamentos éticos da educação* onde se reflete o significado da educação moral, do julgamento ético e dos valores existentes na sociedade brasileira. O ato de valorar se encontra relacionado a uma concepção de moral existente no grupo social, na comunidade e mesmo numa sociedade global. Valor e Moral não são determinantes unilaterais como querem fazer crer a lógica modernista, pelo contrário, valor e moral são conteúdos culturais existentes em cada sociedade humana. Com isso, devemos entender valor como valores e moral como morais.

pathos da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disso. (ADORNO, 2000: p. 116-117).

As barbáries que tivemos e que temos são frutos de um processo histórico ampliado na modernidade, principalmente em se tratando do avanço do capitalismo. Pensar a barbárie significa também pensarmos no mito do “*logos*” que se expandiu nas consciências humanas em substituição do *pathos*. A modernidade criou a lógica do esclarecimento.

Adorno e Horkheimer (1985) formulam um questionamento atualíssimo para o novo milênio que se inicia: por que a humanidade está se afundando numa nova era da barbárie, ao invés de entrar definitivamente no estado de humanização? Algumas questões explicam este fenômeno: o positivismo que expurga a lógica da aproximação e da convivência entre as pessoas; o colapso da civilização burguesa; autodestruição do esclarecimento que exprime o pensamento real da sociedade burguesa; Mito e Esclarecimento deflagram uma guerra de posições que os leva as concepções extremistas.

Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade. A disposição enigmática das massas educadas tecnologicamente a deixar dominar-se pelo fascínio de um despotismo qualquer, sua afinidade autodestrutiva com a paranóia racista, todo esse absurdo incompreendido manifesta a fraqueza do poder de compreensão do pensamento teórico atual. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985: p. 13).

O esclarecimento (saber) possui limitações, desde o insucesso da humanização do mundo e dos homens, da generalização da alienação até atingir a dissolução da experiência de formação, educativa. Mas o que podemos entender por esclarecimento? Para Adorno e Horkheimer (1985) trata-se de um processo pelo qual o ser humano vence as trevas da ignorância e do preconceito em questões de ordem prática, tais como: religiosas, políticas, sexuais, etc. Mas, o termo é usado para afirmar a existência de um processo de “*desencantamento do mundo*”, pelas quais as pessoas se libertam do medo de uma natureza desconhecida onde existem poderes ocultos. Trata-se de uma libertação das potências míticas que infestam as consciências das pessoas. Desencantar o mundo determina um ato de negação. Nega-se o encantamento do mundo, da natureza e dos próprios seres humanos com suas dinâmicas sócio-culturais.

Weber (2006) defende essa tese. Para ele, o mundo moderno teve enormes vantagens com o “*desencantamento do mundo*”, pois permitiu um crescente processo de racionalização e intelectualização da sociedade. Processos que significaram a obtenção de um conhecimento geral das coisas, ou seja, que por meio das técnicas houve um processo de “*desencantamento*” das coisas, o que para o homem simples continua “*encantado*”. Essa posição de Weber (2006) determina que a sua defesa da “*neutralidade axiológica*” se torne contraditória, pois sua posição em nada se apresenta como neutra. O que Weber apresenta como racionalização significa exatamente a ampliação dos setores sociais submetidos a padrões de decisão racional e à industrialização do trabalho social. A racionalização significa exatamente a institucionalização do progresso científico e técnico, bem como a secularização e “*desenfeitiçamento*” do mundo.

Neste sentido, a crítica de Habermas (1982) à Weber e sua idéia de racionalização foi eloqüente.

A racionalidade da dominação se mede pela manutenção de um sistema que pode se dar à liberdade de fazer do crescimento das forças produtivas ligadas ao progresso técnico-científico o fundamento da sua legitimação, embora, por outro lado, o nível das forças produtivas designe justamente também o potencial que, tomado como medida, faz com que as privações e ônus impostos aos indivíduos pareçam cada vez mais desnecessários e irracionais. (HABERMAS, 1982: p. 314).

Segundo Habermas (1982), há duas faces no conceito de racionalidade enquanto utilidade apologética em Max Weber, como podemos ver abaixo:

(...) ela não é mais somente um padrão de crítica para o nível das forças produtivas, diante do qual a repressão objetivamente supérflua das relações de produção historicamente caducas pode ser desmascarada, mas ela é ao mesmo tempo um padrão apologético pelo qual essas mesmas relações de produção podem ser ainda justificadas como um quadro institucional funcionalmente adequado. (...) Ao nível do seu desenvolvimento técnico-científico, as forças produtivas parecem portanto entrar numa nova constelação com as relações de produção: elas agora não mais funcionam como fundamento da crítica das legitimações em vigor para os fins de um iluminismo político, mas, em vez disso, convertem-se elas próprias no fundamento da legitimação. Isso é concebido por Marcuse como uma novidade na história mundial. (HABERMAS, 1982: p. 315).

Porém, Habermas (1982) não se conteve. Faz uma análise brilhante acerca do pensamento de Weber (2006) a partir da crítica realizada por Marcuse (1997 e 1998), mas não concorda com este. Por fim, realiza uma crítica ao pensamento do próprio Marx. Marx possuía duas categorias como chaves para entender a classe dominante, a saber: luta de classes e ideologias, que no pensamento de Habermas (1982) não podem mais

ser aplicadas, pois o capitalismo está regulado pelo Estado. Discordamos desse pensamento, pois entendemos que o capitalismo esteja sendo controlado pelo capital internacional e privatista, ou seja, pela lógica do mercado total. Acerca do capitalismo regulado pelo Estado, afirma Habermas:

O capitalismo regulado pelo Estado, surgido a título de reação contra as ameaças ao sistema, geradas pelo antagonismo aberto entre as classes, vem apaziguar o conflito de classes. O sistema do capitalismo em fase tardia é definido por uma política de indenizações que garante a fidelidade das massas assalariadas, isto é, por uma política de evitar conflitos, de tal modo que o conflito que, tanto agora como antes, é incorporado na estrutura da sociedade, com a valorização do capital à maneira da economia privada, é aquele conflito que permanece latente com uma probabilidade relativamente maior (HABERMAS, 1982: p. 333).

Contudo, Habermas (1982) continua com seus limites e devaneios de interpretação da análise realizada por Marx.

Tais contradições não podem mais ser adequadamente interpretadas como antagonismo entre classes, e sim como resultados do processo de valorização do capital ao modo da economia privada (...) e de uma relação de dominação especificamente capitalista: nessa relação são dominantes aqueles interesses que, sem serem localizáveis de uma maneira inequívoca, estão em condições de, baseados na mecânica estabelecida da economia capitalista, reagir à violação das condições de estabilidade, gerando riscos relevantes. (...) Pois o sistema de dominação orientado para evitar as ameaças ao sistema exclui justamente uma **dominação** (no sentido de uma dominação social imediatamente política ou economicamente mediatizada), cujo exercício dê lugar a que um sujeito-classe se **defronte** com outro, enquanto grupo identificável. (HABERMAS, 1982: p. 334).

Como pensar a não-existência do conflito de classes numa sociedade de classes? Parece um paradoxo negar que a categoria “luta de classes” tenha perdido seu lugar no espaço-tempo de nosso momento histórico. É bem verdade que muitos defensores dessa teoria se encontram presentes nos movimentos sociais populares, nos sindicatos e nos partidos políticos de esquerda. Como explicar que não exista conflito de classes, por exemplo, no Brasil, entre MST e grupos ruralistas defensores da propriedade privada latifundiária? Seria cultural o conflito estabelecido entre os arroteiros e o povo indígena Macuxi do território Raposa do Sol em Roraima? Não são as relações econômicas que permeiam a disputa que ocasiona os conflitos de classe acima mencionados? O exemplo dado por Habermas (1982) sobre a questão racial nos Estados Unidos não se encontra atrelado ao conflito de classe e sim ao conflito étnico que difere do relatado.

Portanto, o esclarecimento significa o processo pelos quais os pobres, os escravos do mundo grego e os escravos do capital no ocidente globalizado, os excluídos, os que se encontram à margem de uma dada sociedade buscam construir as matrizes de “*desencantamento do mundo*” o que lhes possibilitará a chance de serem senhores, classe dominante, ricos, com prestígio e poder. Esclarecimento significa a saída da “menoridade” e o ato de assumir a direção da razão que determina o poder na sociedade dos homens. Portanto, o objetivo central do esclarecimento é “*desencantar*” as pessoas do mundo que lhes foi apresentado como natural, em seu sentido religioso, social, cultural e econômico. Trata-se da necessidade de dissolver os mitos considerados opostos ao sistema hegemônico estabelecido e substituir a imaginação pelo saber. Há um anseio pela desmitologização na proposta do esclarecimento e da razão. Desmitologizar significa superar todas as formas de crença, de experiências locais, de relação com o sagrado. O sagrado passa a ser a própria razão que se perpetua na condição de um novo deus ou a nova rainha para os defensores do positivismo.

A busca pelo entendimento humano possui sua essência na técnica que na sociedade moderna, aos poucos, acaba por vencer a superstição da natureza que já se encontra desencantada pelo entendimento que flui pelos ares. Isto significa que o esclarecimento pela sua relação com a sociedade burguesa se encontra a “*serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha, assim também está à disposição dos empresários, não importa sua origem*” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985: p. 18). Nesta lógica, poder e conhecimento são as pernas de um único ser que se apresenta para o mundo de forma totalitária.

O papel do mito nas sociedades humanas ainda é o de relatar, denominar, apresentar um dado da essência das coisas e do homem, expor, fixar e explicar outras coisas conforme a cultura, os contos, os dizeres, as palavras dos mais antigos. Aos poucos, os mitos tornaram-se doutrinas religiosas ou não. Ao destruir os mitos, o homem se encontra submisso ao mundo hegemônico burguês e a uma nova “*metafísica*” que é apresentada como esclarecimento e quem possui tais saberes tem a chance do poder. Evidentemente que a sociedade burguesa nega a existência de uma concepção “*metafísica*” de mundo, mas nas raízes de seu pensamento estão traçadas as profundas construções de um novo estatuto social e doutrinal que historicamente tornar-se-á um novo mito, talvez, o mito do mercado, do consumo, do individualismo, das violências etc. Neste sentido, Adorno e Horkheimer (1985: p. 23) afirmam que “*do mesmo modo que os mitos já levam a cabo o esclarecimento, assim também o esclarecimento fica cada vez mais enredado, a cada passo que dá, na mitologia. Todo conteúdo, ele o recebe dos*

mitos, para destruí-los, e ao julgá-los, ele cai na órbita do mito". A implantação desse esclarecimento se deu no liberalismo com a coerção social e pela ideologização que leva os homens ao estado permanente de um conformismo.

O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los (ADORNO e HORKHEIMER, 1985: p. 21).

O mito se encontra no mundo da magia. A magia não é compreensível aos olhos do esclarecimento e, muito menos, das religiões ocidentais. Com a avalanche do esclarecimento não significa que os homens perderam a fé. De forma alguma, a Igreja oficial, sua religião ocidental e a fé no Deus Pai continuam vivas e fortes. Foi com a fé que muitas das atrocidades e barbáries cometidas na história da humanidade foram realizadas. Portanto, o papel da fé na sociedade burguesa é importante para manter as pessoas presas ao exercício do comando desempenhado pela dominação do esclarecimento.

Qual seria então a relação entre educação, esclarecimento e mito? A educação pensada a partir de sua essência que é a comunidade dos homens, a cultura, os símbolos, os gestos, as práticas cotidianas passa a ser confrontada pela educação proposta pelo racionalismo moderno. A educação **communitas** passa a ser encarada como mito, como algo que deve ser destruído porque não carrega os interesses do poder. A educação do **logos** moderno determina por completo a institucionalização do saber a partir da escola.

Para onde a educação deve nos conduzir enquanto humanidade? Três características para que possamos iniciar um processo contraditório ao que se encontra estabelecido pelas leis do mercado e pelas regras desumanizantes do capitalismo "esclarecido". A emancipação é a palavra-chave que significa conscientização, racionalidade que venha historicamente superar a alienação que está alicerçada na estrutura social. Alienação significa a experiência do não-eu no outro. Dessa forma, a educação não deve modelar as pessoas; a educação não é uma mera transmissão de conhecimentos; e a educação é, portanto, a produção de uma consciência verdadeira que possui um significado político, uma exigência política, a saber: democracia, pessoas emancipadas e sociedades emancipadas. A emancipação determina o alcance que supera a consciência coisificada e atinge a consciência emancipada, com homens e

mulheres emancipados. Daí a necessidade de desbarbarizar as relações impostas por uma educação do esclarecimento moderno.

(...) desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza. (ADORNO, 2000: p. 155).

Trata-se de entendermos que o homem moderno se encontra expropriado de suas condições materiais de vida, vítimas de uma lógica civilizatória globalizante que estimula o ser humano a “*ser*” quando “*tem*” o capital para “*consumir*” no mercado. Esse homem expropriado não é aquele que perdeu sua propriedade ou bem, pelo contrário, é aquele homem que não possui o direito de ser mesmo tendo propriedades e bem. É aquele homem que se defronta com sua vocação ontológica de ser homem mesmo, pessoa humana, gente. Estamos abordando o homem que foi expropriado de seus direitos fundamentais, a saber: os bens espirituais. Neste sentido, Porfírio (1993) nos traz com clareza de idéias o significado da expropriação do homem em seus bens materiais e espirituais.

(...) as pessoas não são expropriadas tão somente de seus bens materiais – seria esta uma assertativa de teor jurídico – mas também, podem ser despojadas, por outrem, de seus bens espirituais e próprios do homem enquanto parte micro de um macrocosmos em permanente mutabilidade, em vista das realizações e anseios humanos por liberdade e por melhores dias. (PORFÍRIO, 1993: p. 10).

Por que não pensarmos no capitalismo com seu mundo moderno como processo ou conjuntos de práticas e teorias que estão proporcionando o extermínio do próprio homem? A crítica que se faz à sociedade moderna com seu processo de industrialização, marginalização e ampliação da doutrina do capital se encontra integrada numa perspectiva do entendimento de que nesse chamado “mundo moderno” muitas “*mortes*” ocorreram. Não se trata de mortes físicas tão somente, mas de mortes metafísicas. A sociedade moderna compreendeu que para ampliar-se era preciso que o ser humano se adaptasse a um mundo onde a alma, o espírito, Deus, a metafísica, a filosofia, enfim, não

tivessem mais importância e espaço. Por isso que Nietzsche (2008) foi tão claro ao afirmar a “morte de Deus”, fruto de uma posição moderna de mundo que se transformava. A morte de Deus significa também a morte do homem na dimensão do todo que o constitui. Daí a negação da metafísica, do próprio Deus, da alma, da filosofia e do espírito. Se há uma negação, o espírito moderno propôs uma afirmação que se baseia no culto ao corpo, na matéria, no novo deus chamado “mercado” e a idolatria do capital, no cientificismo que substitui a metafísica e numa nova filosofia que desenhasse os novos paradigmas de uma sociedade industrial, urbanocêntrica, do conhecimento e do espetáculo.

Percebe-se que as negativas e afirmativas possuem tonalidades que condicionam o homem a se fragmentar enquanto ser, como pessoa humana em sua totalidade. Se, por um lado, toda Escolástica medieval caracterizou o homem como ser transcendente, espiritual e metafísico, por outro lado, a sociedade moderna com seu novo bezerro de ouro – **o mercado** – produz uma humanidade também fragmentada, dualista e que perpetua o ser humano como imanente, corporal e simplesmente consumidor de produtos que geram novas demandas e novas riquezas para uma mínima parcela dos abastados do capital. Portanto, há séculos o homem se encontra dividido, repartido, cortado em sua essência. Como é difícil a sociedade, seja ela tradicional ou moderna, entender que é possível ver o ser humano em sua dimensão do todo, sem dicotomias e fragmentações. Se pudéssemos categorizar hierarquias de valores, a pior dentre todas as formas de dicotomização do ser humano seria àquela na qual se substitui a comunidade pelo individualismo. Esta dicotomia antropológica traz consequências para a sociedade moderna na qual percebe o ser humano como um indivíduo que deve se isolar da comunidade dos homens. Assim, estamos prestes a perder por completo nossa mais sublime identidade humana, ou seja, perder aquilo que nos torna por excelência seres de relação com o outro e com o próprio transcendente. A perda da identidade humana é motivo de preocupação, pois levará o homem a se auto-expropriar de sua condição “divina” e “humana” tornando-o, assim, em coisa, em um ser mecanizado pelos sistemas. Já não somos mais nós ou já não sou mais eu, mas o mundo é o sistema, entendido aqui como a sociedade do consumo, do mercado e do capital.

Mas, enquanto seres humanos, o que somos realmente? O diálogo que fazemos com as idéias apresentadas por Porfírio (1993) nos mostra uma questão bem envolvente que apresenta o embate para responder a esse questionamento entre Descartes e Kierkegaard.

Ao proclamar “COGITO ERGO SUM”, René Descartes deixa transparecer que o pensamento é o revelador da existência do homem a si mesmo; e é da dúvida que percebemos-nos como pensantes e existentes (...) Todavia, Kierkegaard proclama: “PENSO, LOGO NÃO SOU”. Daí então podemos afirmar que problematizar é admitir nossas incertezas, nossas contingências. (PORFÍRIO, 1993: p. 20).

Portanto, que tipo de homens estamos pensando em construir neste século XXI? Que tipo de homens se quer formar diante dessa sociedade do consumo, das injustiças, da divisão global entre Norte-Sul e Ocidente-Oriente? E, também, que tipo de educação do campo possibilitará fornecer elementos que supere a dicotomização do ser humano, eis nossa principal tarefa que se desenrolará nos próximos capítulos.

Entretanto, nossa busca por entender a lógica da sociedade moderna e de seu “*homo economicus*” continua, principalmente, se pensarmos que os séculos XIX e XX constituíram-se como sendo profícuos para o estabelecimento do mito da produção onde quem tem mais valor é o homem que produz que, por sua vez, será cada vez mais especializado para cada vez mais produzir. Com isso, o capital cria tipos de espoliações e tipos de espoliados. Os acólitos do capital exercem uma função especial que se destina a separar os seres humanos de uma possível noção de práticas fraternas e solidárias, principalmente, em se tratando dos pobres que são literalmente vigiados para não se agruparem, já que a formação de agrupamentos e de comunidades ou redes solidárias são vistas como ameaça à ordem e tão sonhada harmonia social. Daí que para o “logos” do capital é necessário e urgente exterminar toda e qualquer ação coletiva apresentando os valores de uma sociedade individualista. Uma sociedade individualista que encontra respaldo na visão deturpada do Estado burguês³² que se afirma enquanto zelador das liberdades individuais dos poderosos, em contrapartida, oprime os fracos.

Acreditamos que a finalidade das sociedades humanas é o bem-comum de todas e todos. É comunhão no bem-viver. O bem do todo social significa, sem dicotomias, o bem do indivíduo e vice-versa. É uma questão de entendimento sobre o caráter natural e ontológico do ser humano que está sobreposto na sua condição social e política. O que nos interessa enquanto horizonte de uma sociedade futura são homens livres na busca eterna por liberdades pessoais comunitárias o que entendemos como sendo a busca pelo conhecido termo grego chamado “**bem comum**”. Por isso, o homem deve ser tratado

³² O Estado liberal ampara a burguesia de forma disfarçada ao comungar com o pensamento e ações dos grandes capitalistas que possuem como principal objetivo: acumular capital. Uma acumulação que no Brasil se dá por meio de muitas facetas, mas, em especial, através da especulação fundiária ou usando indevidamente no mercado financeiro recursos de incentivos fiscais do Governo Federal para ampliar suas terras destinadas a sacralizar o chamado Agro-Negócio (exemplo: Raposa Terra do Sol em Roraima), bem como, o Hidro-Negócio (Exemplo: Transposição do Rio São Francisco – Região Nordeste).

como todo e não mais como partes, o que justifica nosso questionamento em relação à sociedade fragmentada e dicotômica. A superação dessa histórica dicotomia significa pensarmos também no possível fim da desumanização do homem pelo próprio homem.

Por sua vez, Marx e Engels (2006) buscaram discutir os problemas da expropriação do homem que sobrevive na sociedade industrial. Para Marx e Engels, os homens possuem falsas noções das coisas, já que são representados por representações divinas. Os homens precisam se libertar, se rebelar e se educar contra o espírito antagônico e ideológico alicerçado nos princípios do capitalismo. Por isso, não deixaram de afirmar que a existência humana é História e que todos os homens são ontologicamente chamados a “fazer história”. Daí que Marx e Engels entendiam que o ato de produção da história estava condicionado a quatro fatos, a saber: 1) A produção da vida material é um ato histórico; 2) Essa produção conduz o homem a novas necessidades; 3) Com isso, os homens criam outros homens; 4) Por fim, os homens realizam a passagem da relação natural para a relação social de existência.

Para Marx e Engels (2006), o homem possui uma consciência histórica a partir de duas características, a saber: a consciência não-pura e a consciência enquanto produto social. Consciência não-pura é o espírito que produz linguagem e dela uma consciência real e prática o que permite o intercâmbio com outros homens. Produto Social é o que diferencia os homens dos animais, por outro lado, é a consciência do meio sensível mais próximo da realidade. Diante dessa consciência histórica é que surgem as contradições da “*divisão social do trabalho*” conforme destacam Marx e Engels.

A divisão do trabalho, na qual estão dadas todas essas contradições e que repousa, por seu turno, na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em diversas famílias que se opõem entre si, envolve ao mesmo tempo a distribuição, e, com efeito, a distribuição desigual, quantitativa e qualitativamente, do trabalho como de seus produtos; isto é, envolve a propriedade, que já tem seu germe, sua primeira forma, na família em que a mulher e os filhos são escravos do marido. (MARX e ENGELS, 2006: p. 59).

Marx e Engels entendiam a consciência natural como “religião natural” que estava permeada por relações dialéticas entre natureza e sociedade. O que eles denunciam é que esta dialeticidade é rompida com a “*divisão social do trabalho*”. A divisão social do trabalho é entendida por Marx e Engels como sendo uma separação do trabalho material (prática ou atividade sem pensamento) do trabalho espiritual (ideais e teorias ou pensamento sem atividade). Contudo, essas contradições da divisão social do trabalho possuem três momentos chaves para se entender o pensamento elaborado por Marx e

Engels, a saber: a) instituição da Força de Produção superando relação natural do homem com natureza e a sociedade; b) formação do Estado social enquanto estrutura de organização da vida social; c) o fortalecimento da consciência e do trabalho espiritual se destina a poucos. Tais Contradições estão interligadas entre si.

Engels (2005) apresenta em sua pesquisa que a civilização humana possui dois estágios: o primeiro, denominado de Estado Selvagem que possui três fases: inferior, média e superior; o segundo, denominado de Barbárie que também possui três fases: inferior, média e superior. Neste ponto, temos que considerar o surgimento da família, da propriedade privada e do Estado enquanto processos que permitiram a passagem do Estado Selvagem para a Barbárie ou a Civilização o que possibilitará uma explicação histórica razoável para que ocorra a divisão social do trabalho.

Como compreender a transição da família baseada no direito materno para a família alicerçada no direito paterno? Baseado em Engels (2005) vemos que a revolução na família ocorre com o aparecimento dos rebanhos e de novas riquezas. O papel do homem era o de providenciar alimento para a família enquanto a mulher ocupava lugar central na hierarquia familiar. Quando o rebanho e o excedente da produção passam a ser propriedades do homem, ele deixa seu papel de “**selvagem**” assumindo função de pastor e, portanto de proprietário. A divisão do trabalho fora da família afeta diretamente as relações domésticas e o que antes assegurava a mulher sua supremacia, ou seja, o domínio em relação aos problemas domésticos perde importância para o trabalho produtivo do homem e esse assume a supremacia na família.

A vida lentamente passa a girar em torno da propriedade e da riqueza. O direito paterno faz com que a riqueza passe através de gerações de pais para filhos “**legítimos**”, aqueles passando a dispor de seus bens mesmo depois da morte mediante o instrumento do testamento, decidindo para quem vão os bens. Afinal, o filho do vizinho ou o filho ingrato (rebelde) não poderia ficar com os bens tão “arduamente” conseguidos.

Na fase inferior da barbárie, encontramos a constituição gentílica. As tribos foram se subdividindo e se organizando. Não havia divisão de classes sociais. A divisão do trabalho era espontânea entre homem e mulher. Ao homem coube a função de ser o provedor, aquele que sai de casa em busca do alimento, e a mulher, a função de soberana da casa e dos filhos. Com o passar dos tempos surgem as divisões sociais do trabalho, em que o homem começa a se destacar em sua função e passa a ver que,

quanto maior sua produtividade maior sua riqueza e senhorio em detrimento a outros. Não demorou muito para que o homem observasse que sendo ele um senhor tão poderoso e bem sucedido em seu trabalho, que poderia conquistar também o espaço de senhor da mulher. O trabalho doméstico torna-se insignificante diante de tão grande poder e autoridade alcançados pelo homem. E o homem, através do poder e das riquezas alcançadas passa a dominar absoluto.

Essa discussão sobre o Estado é fundamental para todos nós. Na condição de estudiosos de algum objeto de pesquisa no campo da Educação, compreender os estágios e percurso das civilizações contribui para nossa reflexão sobre o Estado e Educação.

Esse desempenho de dominação do direito paterno, via desenvolvimento da produção material é bem exemplificada por Engels (2005), na divisão social do trabalho, através dos estágios; a escravidão, a servidão e, modernamente o trabalho assalariado.

O trabalho doméstico, em termos capitalistas, não gera valor, já que não cria algo que se possa vender ou trocar no mercado, não contribui para acumular riqueza. O produto da dona-de-casa tem valor de uso, serve apenas para o consumo da família. Já que não possui valor de troca, não necessita ser remunerado, segundo as formações discursivas inscritas no ideológico do capitalismo. Esse trabalho “natural”, “sem valor financeiro”, invisível, é considerado uma simples extensão do lugar social de reprodutora, mas é uma produção de que dependem todas as demais. Assim, o sistema familiar escraviza e oprime a mulher. Para Engels, a mulher é a proletária do homem.

O deslocamento do lugar de destaque na organização social do direito materno para o direito paterno está imbricado com duas questões: 1) A evolução do tipo de família que perde o caráter da mãe como origem da descendência. Essa passagem está relacionada com o papel que o homem assume das conquistas de novos territórios a partir das guerras de conquistas. 2) Com a instituição da propriedade privada, que substitui o sistema de produção que até então era a base da produção coletiva/comum, pela produção realizada sob os interesses de gerar excedente para atender a reprodução da riqueza. Dessa forma, o homem, assume a preponderância na linhagem da descendência, para resguardar sua riqueza.

Na sociedade gentílica, talvez em sua fase inferior, não havia ainda o conceito de dominação, nem de servidão, muito menos, a escravidão. A divisão social do trabalho era espontânea, ou melhor, dizendo, culturalmente aceitável por todos na tribo. Logo, homem e mulher desenvolviam suas atividades de produção na comunidade alicerçados na

propriedade comunal que lhes oferecia o que Engels chama de “**economia doméstica comunista**”.

Com a primeira grande divisão social do trabalho, a passagem da sociedade gentílica para a sociedade tribal, inicia-se de forma gradativa a transformação na família que legitima o poder paterno sobre o poder materno. Mas por quê? Primeiro, devido a própria divisão social do trabalho que cria a divisão da sociedade em classes (senhores e escravos, exploradores e explorados), com isso, há uma divisão social na família onde o homem passa a ter a superioridade das decisões em relação a mulher.

O trabalho doméstico desenvolvido pela mulher, considerado pela sociedade gentílica uma contribuição para o desenvolvido da economia doméstica comunista, passa agora a ser considerado um trabalho privado. Segundo, devido a substituição da sociedade gentílica (direito materno) pela família individual (direito paterno) onde o homem cria a propriedade privada e passa a se preocupar com o direito hereditário da herança. Daí, a assunção de seu poder absoluto frente à mulher que passa a ser vista como propriedade do homem. Para conseguir tal propósito, a sociedade por meio do homem cria a família monogâmica e patriarcal (observemos a sociedade tribal do Antigo Testamento dando plenos direitos aos homens considerados Patriarcas) como se fosse um desejo divino, de Deus. Daí a grande importância da Religião enquanto instituição criada pelos homens da sociedade tribal para legitimar e perpetuar o direito “**sagrado**” da hereditariedade e da propriedade privada. Entenda-se por propriedade privada³³ a terra e tudo aquilo que estiver em cima dela, ou seja, animais, escravos e a própria mulher.

A partir das reflexões de Engels (2005), não é difícil compreender a passagem do direito materno para o paterno, em função das transformações, principalmente para a **propriedade privada**. Pois, com ela, nasce a divisão de classes que, independentemente do nome, se forma de um lado pelos exploradores e de outro pelos explorados.

No direito materno o papel da mulher era preponderante ao participar, em conjunto com o homem, da “*produção*” caseira dos bens para usufruto da família e da gens. Com a possibilidade de troca (quantidade de bens maior do que as necessidades) o papel da mulher já não significa de grande importância, pois a troca pode ser por produtos já “trabalhados”. Quando se retira da mulher o “poder” da descendência (ela

³³ No século XVIII, Jean Jacques Rousseau realizou uma constatação crítica em relação ao surgimento da sociedade civil a partir da efetivação da propriedade privada. Diz Rousseau: “*O verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer isto é meu e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo.* (ROUSSEAU, 1978: p. 259).

passa a “ter” um relacionamento monogâmico), o homem passa ao absolutismo do poder, conquistado em função da possível certeza da mulher em que a descendência faria dela o ser supremo para todo o sempre.

A produção espiritual significa todas as formas de linguagem na política, nas leis, na moral, na religião e na metafísica que são determinados pelo ou para um determinado povo ou grupo social específico. Na produção espiritual, os homens são produtores de suas idéias e representações e, também, condicionados por ela. É desse condicionamento que surge a “*ideologia*”³⁴.

O discurso educacional da racionalidade moderna com sua razão instrumental assumiu uma perspectiva tecnocrática que se desvirtua da educação enquanto caráter emancipatório. Pra que educar então? Parece estarmos vivenciando uma crise dos fundamentos da educação que possui sua essência no projeto iluminista de sociedade.

Segundo Bauman (2001) vivemos sob a égide da modernidade líquida. Trata-se de uma versão privatizada e individualizada da modernidade. Acreditamos sermos capazes de transformar a nós mesmos para nos preparar para as inumeráveis transformações sociais que experimentamos cotidianamente. Os sólidos que se derreteram na fase líquida da modernidade são os elos que entrelaçavam os projetos individuais em projetos e ações coletivas. Cada um por si procura ser flexível para se capacitar para as incertezas do futuro; ao mesmo tempo, ninguém se crê capaz de transformar a sociedade como um todo. Conceituando precisamente, a modernidade líquida tem uma estrutura sistêmica remota, inalcançável e inquestionável, ao mesmo tempo em que o cenário do cotidiano – relações familiares e amorosas, emprego e cidade - é fluido e não-estruturado. Deste modo, experimentamos uma clivagem entre a ação humana transformadora e a ordem como um todo. O mais interessante é que este mundo evidentemente **distópico**, onde o futuro é catástrofe e incerteza que força mudanças individuais, onde a ordem é rígida, não é obra de uma tirania, mas *o artefato e o sentimento da liberdade dos agentes humanos*.

O que podemos esperar desse mundo moderno? Podemos ter esperança numa outra educação que se apresente como processo revolucionário ao sistema estabelecido nos dias atuais?

³⁴ Ideologia aparece de ponta cabeça no universo da realidade. Consciência determinando a vida e não a vida determinando a consciência (enquanto mundo das idéias). Especulação vazia. Assim, o ideal determina o real e o real é determinado pelo ideal. Eis a crítica de Marx e Engels na **Ideologia Alemã** aos neo-hegelianos que não deixaram o mundo das idéias. Entendemos “*ideologia*” no sentido marxista do termo, ou seja, enquanto “falseamento da realidade”. Neste sentido, conferir Chauí (1988).

1.4 Paciência histórica e esperança na educação

A esperança na educação é algo realmente debatido pelos teóricos da educação, em especial, Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Rubem Alves, José Joaquim Severino entre outros. Com a perda da centralidade da educação pela comunidade, a educação se tornou “*sistema*” ou pelo menos parte dele. Reduziu-se ao conceito de “*escola*” que fora criado para ser controlado por um sistema político dominante e, principalmente, econômico em tempos de neoliberalismo. Essa mesma educação reproduz a lógica do capital e sacraliza a desigualdade social deixando milhares de pessoas no chamado *limite inferior* e uma minoria abastada no *limite superior*. Diante disso, por que acreditar ainda na educação? Porque se acredita na possibilidade de “*reinvenção da educação*”, bem como, na própria vida social. Reinventar³⁵ significa inventar a aventura humana de ser gente em sua totalidade e deixar de lado o estado caótico do “*porão da vida*”.

Para que a educação possa ressurgir a partir de sua essência precisamos compreendê-la em outro sentido que se difere do existente que determina que o ato educativo se sobreponha em relação ao ser humano. Este se torna nesta lógica “*fetichista*” um mero produto da educação. Necessita-se da emergência e urgência de uma educação dessacralizada. E como afirma Brandão (1995: p. 100) “*é preciso acreditar que, antes, determinados tipos de homens criam determinados tipos de educação, para que, depois, ela recrie determinados tipos de homens*”. O poder autoritário e as classes dominantes historicamente viram na educação uma espécie de símbolo sagrado e os educadores como reais sacerdotes que faziam com o contato mágico com seu deus, a escolarização.

A educação, mais do que poder, é compromisso de todos entre todas as pessoas. Poder e posse dividem o homem em sujeitos socialmente desiguais e a educação do “*sistema*” contribui para que esta lógica se perpetue. Portanto, a questão é simples e complexa: o que queremos?

Uma educação ***communitas*** ou uma educação na estrutura dos aparatos de controle? Educações desiguais para sociedades e classes desiguais? Mesmo com questionamentos profundos e quase “*desanimadores*” acreditamos que as comunidades

³⁵ Assmann (1998) traz uma contribuição importante ao associar a reinvenção da educação com reencantar a educação diante de uma nova sociedade emergente e aprendente. Além disso, destacou que a sociedade aprendente que se difere da sociedade do conhecimento proposta pelo sistema capitalista possui uma sensibilidade solidária que forma novas redes interpessoais e comunitárias de relação emancipatória. Por fim, destaca que educar em nossos tempos significa, acima de tudo, defender vidas com prazer e ternura para que a educação retorne ao seu verdadeiro lugar de origem, a comunidade dos homens.

resistem ao sistema oficial em muitas experiências, com pedagogias alternativas e resistentes ao imposto, ao dado como oficial. A subalternidade aprendeu a criar e recriar em suas comunidades determinados tipos de saberes próprios que transferem conhecimentos de geração em geração, uma criação que legitima o seu modo próprio de vida e de saber das coisas. Trata-se da “cultura popular”³⁶ criada e recriada nos diversos espaços comunitários da sociedade brasileira³⁷. Cultura popular vista, em muitos casos, pela academia com sua *mores* positivista como algo pitoresco, sem cientificidade, iletrada e não-oficial.

O termo “cultura popular” ou “cultura do povo” pode parecer populismo, pois provoca evidentemente desconfiança e um mal-estar já que pela experiência histórica vimos estes termos serem utilizados para mascarar determinadas ideologias dominantes. Segundo Chauí (2007: p. 70) “o populismo é uma política de manipulação das massas, às quais são imputadas passividade, imaturidade, desorganização e, conseqüentemente, um misto de inocência e de violência que justificam a necessidade de educá-las e controlá-las para que subam corretamente ao palco da história”.

Trata-se de um iluminismo vanguardista ao qual devemos ter cuidado para que não caíamos em discursos que legitimem as praticas populistas. Esse iluminismo carrega sintomas de autoritarismo e uma concepção instrumental da cultura. Para Chauí (2007: p. 71) esse autoritarismo se encontra presente nas “manifestações culturais dominantes quanto nas dominadas”. Mas o que pretendemos nesta reflexão? Indagar a cultura popular como manifestação dos explorados ou como cultura dominada? Na verdade, a manifestação cultural dos oprimidos dependerá se a cultura estiver livre ou não, dominada ou não, cercada ou não pela ideologia dominante como nos aponta a filósofa Marilena Chauí.

(...) mas enquanto cultura dominada, tende-se a mostrá-la como invadida, aniquilada pela cultura de massa e pela indústria cultural, envolvida pelos valores dos dominantes, pauperizada intelectualmente pelas restrições impostas pela elite, manipulada pela floclorização nacionalista, demagógica e exploradora, em suma, como impotente face à dominação e arrastada pela potência destrutiva da alienação. (CHAUÍ, 2007: p. 72).

³⁶ Conferir Bosi (1986: p. 63-93). Nesta reflexão, a autora consegue fazer uma discussão que diferencia cultura de massa, cultura popular e cultura operária.

³⁷ Faz-se necessário diferenciar “cultura popular” de “Cultura Popular”. Entende-se por “cultura popular” os processos passivos de folclore e de misticismo que foram sendo incorporados pelo imaginário popular brasileiro, além de ser usada como controle da consciência popular. Já por “Cultura Popular” entendem-se os processos de politização dado ao termo, bem como as práticas libertadoras construídas pelos movimentos de cultura popular que se efetivaram a partir da década de 60 no Brasil por meio da conhecida “educação popular”. Neste sentido, conferir Fávero (1983), Barreiro (2000) e Paiva (1973 e 1984).

Contudo, entendemos a cultura popular como espaço de resistência e que pode se tornar revolucionária frente aos processos de devaneios frenéticos ocasionados pela alienação da classe dominante sob a classe dominada. A educação possui um papel fundamental para se entender a constituição dessa resistência revolucionária e libertadora cuja cultura popular pode vir a se tornar. Trata-se de construir “redes de resistência” por meio da educação dos subalternos.

Estes modos próprios de uma **educação dos subalternos** têm um teor político de que pouco se suspeita. Assim como a **educação do sistema dominante** possui um valor político dos serviços que presta aos que a controlam, enquanto ensina desigualmente aos que a recebem, assim também as formas próprias de educação do povo servem a ele como redes de resistência a uma plena invasão da educação e do saber “de fora da classe”. (BRANDÃO, 1995: p. 105).

Dessa forma, a educação subalterna existe não somente para difundir seus saberes, mas, principalmente, para reforçar sua resistência cultural. Tudo aquilo que o sistema e a própria escola vê como atrasado, tradicional e primitivo é a luta de resistência desses grupos que buscam afirmar-se enquanto sujeitos da história a partir de uma educação que produzem em suas devidas comunidades de convivência. Percebe-se neste contexto a luta entre “**primitividade**” dos pobres e “**modernidade**” dos senhores dominantes. A primeira busca criar e recriar a identidade perdida ou oculta pela lógica dominante. A segunda quer manter e perpetuar o moderno como único paradigma cultural realmente aceito entre todos.

Até os anos 1980 se viam muitas experiências e tentativas de resistência popular que buscava criar nos tempos atuais as **escolas comunitárias**. Algumas experiências continuam sendo desenvolvidas, em especial, pelo MST que tenta criar escolas comunitárias itinerantes para os acampados e escolas comunitárias nos assentamentos de reforma agrária. Também os CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância) com a pedagogia da alternância criam escolas comunitárias destinadas aos filhos e filhas de trabalhadores rurais e do campo por meio das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs) e Escolas Comunitárias Rurais (ECRs). Trata-se de escolas que deveriam ser financiadas, em sua maioria, pelo Estado e controlada política e pedagogicamente pelas comunidades e associações de moradores.

Assim como afirma Brandão (1995: p. 110) devemos “*acreditar que o ato humano de educar existe tanto no trabalho pedagógico que ensina na escola quanto no ato político que luta na rua por um outro tipo de escola, para um outro tipo de mundo*”. Como

se preconiza nos temas do atual Fórum Social Mundial³⁸: “*Um outro mundo é possível?*” Acreditamos que este mundo esteja em construção (a paciência histórica nos dirá!) e que essa educação possível continue delimitando espaços que alternem entre “*movimento e ordem*”, “*sistema e contestação*”. Deve-se, portanto, superar os perigos da educação capitalista que se caracteriza por inculcar aos trabalhadores para “*aceitar*” ser classe proletária e interiorizar a dominação em seus próprios hábitos.

Uma educação que nos possibilite sermos novamente “sujeitos da cultura” que ultrapassa o corriqueiro conceito de “sujeitos sociais”. Não significa que estamos negando o segundo em defesa do primeiro, pelo contrário, queremos ampliar as possibilidades dos seres humanos em serem realmente “seres da vida”. Somos, no mundo, seres vivos e seres da natureza assim como os animais. Nossas diferenças se encontram no fato de que aprendemos a viver e a transformar a natureza, por isso, aprendemos a fazer cultura, daí sermos “sujeitos da cultura” ou “agentes culturais”. Transformar a natureza em processos, símbolos e códigos culturais significa, por excelência, transformar indivíduos isolados em “pessoas” ou em sujeitos e atores sociais. Por isso, a cultura é algo subjetivo dentro de cada pessoa humana e igualmente objetiva no interior de cada comunidade ou grupo social. Assim, concordamos com Brandão sobre o conceito de cultura.

A cultura é o que devolvemos a Deus ou à Vida como a nossa parte no mistério de uma criação de quem somos bem mais os persistentes inventores do que aqueles que vieram assistir ao que fizeram antes de havermos chegado. Os outros seres vivos do mundo são o que são. Nós somos aquilo que nos fizemos e fazemos ser. Somos o que criamos para efemeramente nos perpetuarmos e transformarmos a cada instante. Tudo aquilo que criamos a partir do que nos é dado, quando tomamos as coisas da natureza e as recriamos como os objetos e os utensílios da vida social representa uma das múltiplas dimensões daquilo que, em uma outra, chamamos de: **cultura**. O que fazemos quando inventamos os mundos em que vivemos: a família, o parentesco, o poder de estado, a religião, a arte, a educação e a ciência, pode ser pensado e vivido com uma outra dimensão. (BRANDÃO, 2002: p. 22).

Quando se defende a idéia de uma educação comunitária significa pensar a educação popular por meio de uma prática política popular onde os atores sociais possam afirmar-se enquanto pessoas históricas que estão em constante luta contra a

³⁸ Em 2006 foi organizada uma coletânea de textos que apresentam 100 propostas do Fórum Social Mundial destinado à emergência da nova sociedade possível. Dentre os textos apresentados destacamos: *A questão dos saberes* de Pierre-Yves Guilhéneuf; *Lutas sociais e alternativas democráticas* de Estelle Granet; *Os bens comuns* de Larbi Bouguerra; *Diversidade, pluralidade e identidades* de Caroline MacKenzie; e, por fim, *Os direitos humanos, uma referência central* de Yves Hardy. Todas as referências podem ser conferidas na obra *100 Propostas do Fórum Social Mundial* (2006).

classe dominante. Portanto, contrária a teorias funcionalistas que separam cultura da história, a esperança na educação deve afirmar-se enquanto cultura popular histórica, pois nela cria cultura em seu sentido pleno e faz história, tornando o homem em “ser histórico”.

Ser o sujeito da história e ser o agente criador da cultura não são adjetivos qualificadores do homem. São o seu substantivo. Mas não são igualmente a sua essência e, sim, um momento do seu próprio processo dialético de humanização. No espaço de tensão entre a necessidade (as suas limitações como ser da natureza) e a liberdade (o seu poder de transcender ao mundo por atos conscientes de reflexão) o homem realiza um trabalho único que, criando o mundo de cultura e fazendo a história humana, cria a própria trajetória de **humanização do homem**. (BRANDÃO, 2002: p. 41).

Refletir sobre esperança na educação não é um surrealismo na dita sociedade pós-moderna, até porque não há como afirmar sua existência, falo do conceito de pós-modernismo. Mas, penso que pensar a existência enquanto prática ontológica da pessoa humana se faz urgente e necessária. Principalmente, ao tratarmos da hegemonia de uma pedagogia dominante motivada pelos ideais da própria classe dominante. Pensar a existência significa superarmos a contradição presente e almejarmos um futuro diferente que supere as limitações dos reformismos, das redensões e das reproduções. Com isso, acreditamos que Paulo Freire³⁹ continua a nos apontar caminhos de libertação.

Os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsabilmente. A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. (FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In.: FREIRE, 1999: p. 09).

³⁹ Faz-se necessário apontar as reflexões elaboradas por Cruz (1987) que tratou das questões epistemológicas na pedagogia de Paulo Freire. Citamos este autor como exemplo de como não se deve questionar os fundamentos epistemológicos do pensamento freiriano que está associado ao materialismo histórico e dialético de Marx. O trabalho de Cruz (1987) traz questionamentos sobre a posição metodológica de Paulo Freire e percebemos a influência eficaz do Prof. Dr. Roberto Romano da Silva (UNICAMP) na elaboração de teses as quais consideramos retrogradadas. Evidentemente, acreditamos que Paulo Freire consegue dialogar com duas correntes: a fenomenologia e, principalmente, o materialismo histórico. Contudo, Cruz (1987) sob a influência de Roberto Romano consegue descaracterizar esta dialogicidade ao tratar da questão como uma simplória concepção dualista que reflete um extremo conservadorismo. Aliás, conservadorismo que acreditamos continuar até nossos dias no pensamento de Roberto Romano ao criticar, recentemente, Paulo Freire na Revista Veja que possui um histórico que a insere no rol das revistas ideológicas que refletem o pensamento dominante e elitista. Na edição 2074 de 20 de agosto de 2008, a reportagem trata dos professores que alimentam o “esquerdismo anacrônico” nos alunos da classe média. A crítica é feita a Marx, Che Guevara e, também, a Paulo Freire como símbolo do esquerdismo pedagógico que deveríamos superar. A frase de Roberto Romano: **“A salada ideológica resulta da leitura de resumos dos grandes pensadores, diz o filósofo Roberto Romano”**. Por isso, ao abordamos a educação libertadora e problematizadora de Paulo Freire entendemos enquanto parte de um projeto diferente de sociedade e de ciência que se diferencia de concepções que fragmentam seu pensamento e sua práxis educativa como é o caso de Cruz (1987) sob a influência do professor Roberto Romano. Quanto ao texto da revista Veja podemos conferir na home-page: http://veja.abril.com.br/200808/p_076.shtml.

O ser humano é sujeito histórico por excelência. Chamado vocacional e ontologicamente a descobrir-se e conquistar-se enquanto Ser. Na perspectiva de Paulo Freire, a pessoa humaniza-se, humanizando o mundo. Por isso mesmo que a “*hominização*” é uma categoria ontológica que busca objetivar o mundo no ato de historização e de humanização. Existencia-se aquele ou aquela que se politiza por meio da consciência do mundo que o cerca ou a cerca. A conscientização, que insere os sujeitos no processo histórico, é um ato humano que significa opção, decisão e compromisso com a realidade que o cerca em todos os sentidos. Se a pessoa não é coisa, não poderia ser consciência coisificada como nos apontou Adorno e Horkheimer. A necessidade de uma consciência emancipada é prova de que a consciência coisificada se estabelece nas relações humanas enquanto processos daquilo que poderíamos denominar de “*desexistencialização*”. Compreendo “**desexistencializar**” como o conjunto racional e irracional de práticas humanas que negam a possibilidade do ser humano existenciar, descobrir, conquistar, humanizar, optar, decidir e compromissar-se com seu “eu” singular, com o mundo e até mesmo com Deus que morreu ao dar vida ao Logos Moderno.

Ao se completar o processo de hominização do ser humano inicia-se um processo de humanização do homem aberto e inconcluso. Já não mais recebe a vida pronta e acabada, dada pela natureza. Deixa simplesmente de existir e se torna um constante vir-a-ser enquanto projeto continuado de ser.

A máxima de Paulo Freire ao convocar os “**esfarrapados**” para luta nos evidencia o teor de nossa posição em relação ao projeto de sociedade que acreditamos, bem como o que conceberemos, mais adiante, por educação do campo realmente inserida no contexto de politização e conscientização das massas camponesas que são muitas. Portanto, des-cobrir-se enquanto “*esfarrapado*” do e no mundo significa um passo adiante na luta pela libertação. Não descobrir-se enquanto “esfarrapado” significa a assumência de uma pedagogia do atraso. Precisa-se superar esta condição o que se evidencia por meio da luta. A luta nos coloca diante de um dilema, ou seja, permanecer na lógica da sectarização que obstaculiza a emancipação do homem ou criar as condições necessárias para o surgimento da radicalidade que se opõe a toda e qualquer forma de desumanização. Aqui, também, Paulo Freire nos ajuda a pensar.

É que a sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta. Enquanto a sectarização é mítica, por isto alienante, a radicalização é crítica, por isto libertadora. Libertadora porque, implicando o enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram,

os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva. (FREIRE, 1999: p. 25).

A sociedade dos homens não pode se acomodar e se adaptar diante da lógica hegemônica do capital e implantar nas consciências uma dialética domesticada em relação ao sistema. Ainda é possível acreditar na humanização como valor axiológico. É possível acreditar na humanização que possibilite o homem se afirmar enquanto seres no mundo e com o mundo. É possível entender a humanização como processo da vocação do homem, mesmo diante do momento histórico no qual esta vocação se apresenta como vocação negada⁴⁰. Daí não acreditarmos que o homem tenha como vocação ontológica “*ser menos*”. Pelo contrário, sua vocação é para “*ser mais*” que reconhece a desumanização como processos que devem ser exterminados da realidade social dos homens.

A massa populacional é reduzida à sua condição de ser menos, silenciosa, submissa e excluída de tudo. A estratégia desta recuperação se dará através da conscientização. Cada indivíduo precisa ser despertado de sua inconsciência, de sua ingenuidade e de sua passividade, para assumir a sua condição de agente da própria história e da história de seu povo. A condição de ser menos corresponde à anulação de alguém e sua redução a mero objeto de manipulação e de exploração. A vocação de cada ser humano é a de ser mais. Ser mais quer dizer ter garantida a sua possibilidade de desabrochar em todas as suas potencialidades de um ser biológico, material, social e espiritual. Só assim alguém poderá exercer a sua liberdade e a sua dignidade humana. (JOHANN, 2008: p. 32-33).

Não há como deixarmos de acreditar na educação humanizadora e emancipatória. Mas, como veremos adiante em nossas reflexões, a educação pela qual temos a “utopia” não se revelou por completo. Há elementos de educação humanizadora e emancipatória nos movimentos sociais do campo que viabilizaram o ressurgimento de práticas educativas por meio das lutas, das bandeiras, das canções, das reflexões e das ações coletivas. Não temos dúvida de que os movimentos sociais do campo simbolizam a superação do medo de uma liberdade perdida e negada. Liberdade significa conquista e a não-doação. Historicamente, os pobres tiveram medo de assumir a liberdade enquanto condição ontológica, ou seja, querem ser, mas temem ser. Por outro lado, as elites (no plural porque entendemos haver muitas formas de elitismo) possuem outro medo que é o de perder a “liberdade” de oprimir.

⁴⁰ Afirma Paulo Freire (1999: p. 30): “*Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada*”.

Faz-se necessário explicar a utilização da categoria “pobre” rechaçada por motivações obscuras do cenário das ciências humanas e sociais nos últimos tempos. Entendemos a “pobreza” a partir de três acepções formuladas pelo fundador da Teologia da Libertação na América, o peruano Gustavo Gutiérrez (1998), a saber: a) pobreza real ou material; b) pobreza espiritual ou cultural; c) pobreza como compromisso. Esta última significa exatamente solidariedade para com o “pobre” e protesto contra a pobreza. Segundo Gutiérrez (1998: p. 24) essa *“solidariedade, a preocupação com os mais pobres são vistas, em contrapartida, como empecilhos ao crescimento econômico, sendo por fim improdutivas em termos de alcançar uma situação de bem-estar da qual todos pudessem beneficiar-se um dia”*.

A pobreza é um sistema de morte. Os pobres são aqueles que se encontram na condição de serem os próximos consumidos pela própria morte. E o questionamento que fazemos é “onde dormirão os pobres?” Com a fragmentação do ser humano, típico dos tempos de pós-modernidade, *“os pobres viram-se muitas vezes manipulados por projetos que se pretendem globais sem levar em conta as pessoas e sua vida cotidiana que, tensamente orientados para o futuro, se esquecem do presente”* (GUTIÉRREZ, 1998: p. 38). Com isso, muitos utilizam de jargões como “cidadania” e “justiça” para encobrir, mistificar e legitimar camufladamente a pobreza e os pobres (por que se falar em pobres virou uma espécie de pecado na sociedade e, também, na academia?). Segundo Gutiérrez, a justiça pode se tornar numa espécie de ídolo.

Se não há amizade cotidiana com o pobre nem valorização da diversidade de seus desejos e necessidades como ser humano, podemos – parece cruel dizê-lo, mas a experiência o ensina – transformar a busca da justiça num pretexto, e mesmo numa justificação, para maltratar os pobres, pretendendo saber melhor do que eles o que querem e necessitam. (GUTIÉRREZ, 1998: p. 48).

Assim, queremos dizer que a liberdade dos pobres surge da libertação dos pobres. Libertação é parto. Libertar significa a exigência de uma práxis libertadora diante da realidade domesticadora. Essa práxis não interessa à classe dominante que historicamente determinou os rumos da educação brasileira. Com isso, a utilização do medo enquanto recurso de amedrontamento das camadas populares que passaram a criar uma “cultura do silêncio” devido às ameaças das camadas que possuem o poder na sociedade. Da cultura do silêncio surge uma outra cultura que se proliferou como “erva daninha” em nossos tempos, à qual denominamos como “cultura da acomodação social”. Silêncio e acomodação caminham juntas na criação de um filhote perverso chamado “fatalismo”.

Quase sempre este fatalismo está referido ao poder do destino ou da sina ou do fado – potências irremovíveis – ou a uma distorcida visão de Deus. Dentro do mundo mágico ou místico em que se encontra a consciência oprimida, sobretudo camponesa, quase imersa na natureza, encontra no sofrimento, produto da exploração em que está, a vontade de Deus, como se Ele fosse o fazedor desta ‘desordem organizada’. (FREIRE, 1999: p. 49).

Manter os pobres na condição de silêncio, de acomodação social e de fatalismo significa exatamente aquilo que apontamos em Adorno e Horkheimer acerca da barbárie. Trata-se de um processo de barbarização das pessoas que as desumaniza e as insere num sistema onde a lógica da sobrevivência valoriza-se em detrimento da existência. O fatalismo é fruto de uma situação histórica e sociológica onde as pessoas com sua “consciência colonizada” são dependentes materiais e emocionais de um sistema dominado por aqueles que detêm o monopólio do capital. Com isso, passam a aceitar passivamente a condição de excluídos, de pobres, de oprimidos, de marginais⁴¹ etc. Aceitam passivamente sobreviver das migalhas que caem das mesas do sistema. Mas o que seriam estas migalhas? Acreditamos que os programas e projetos dos governos possuem duas dimensões: a primeira de ser um ajuste emergencial para aqueles que se encontram com dificuldades materiais de existência. Não se trata de “esmola”, mesmo considerando a prática da caridade cristã em esmolar ser importante enquanto atitude emergencial. Contudo, as esmolas, os programas governamentais, as políticas paliativas e compensatórias são ações sociais paternalistas usadas para silenciar o “necessitado”. Dá-se um prato de comida e mata-se a fome. Pronto, tudo resolvido.

Pelo contrário, o silenciamento gera a dependência cada vez maior e essas pessoas já silenciadas pelo medo de ser, de lutar, de sentir, passam a perceber que aquela condição significa ao menos sobreviver, então, acomodam-se socialmente e economicamente. São muitos nestas condições, seja no campo ou nas cidades. Todos acomodados com aquela situação determinada divinamente pelos novos deuses do Olimpo nesta sociedade capitalista e moderna: a classe dominante.

Tendo o silêncio e a acomodação social se efetivado enquanto cultura na vida das pessoas inicia-se um processo anti-libertador que determina a consciência colonizada dos indivíduos a-históricos. Trata-se do fatalismo que significa uma espécie de ópio que aplicado nas consciências das pessoas possuem um efeito devastador que possibilita ao

⁴¹ Segundo Freire (1999: p. 61) “os chamados **marginalizados**, que são os oprimidos, jamais estiveram **fora de**. Sempre estiveram **dentro de**. Dentro da estrutura que os transforma em **seres para outro**. Sua solução, pois, não está em **integrar-se**, em **incorporar-se** a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se **seres para si**”.

indivíduo acreditar que “a vida é assim mesmo”, “Deus assim quis”, “o mundo é dessa forma”, “preciso sofrer aqui, para ganhar a vida eterna”⁴². De forma alguma acreditam no despertar da consciência e não se envolvem em práticas de rebeldia e libertação. Além disso, reproduzem o mesmo sentimento das classes dominantes em relação aos que se indignam, são rebeldes, resistentes ao sistema e querem a libertação. Os fatalistas entendem que os que querem sair dessa condição são desordeiros e baderneiros que ameaçam a “ordem” e a “paz social harmônica” da sociedade capitalista.

Não há como superar esta barbárie sem a educação libertadora. Como já dissemos, queremos entender a libertação como práxis que possibilita que o indivíduo quebre as correntes que o aprisionam a cultura do silêncio, da acomodação social e fatalística. Os que se encontram nestas condições precisam ter claro o desejo de libertação e compreender a práxis deste processo libertador. Caso contrário, “pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra” (FREIRE, 1999: p. 52). Caso isso ocorra, os homens serão seres de adaptação, do ajustamento, da imposição da passividade e não vão querer desnudar o mundo, pelo contrário, vão preferir se adaptar ao mundo.

A educação libertadora necessita ser problematizadora dessas questões e de outras que venham surgir enquanto processos de barbárie que se instalam na realidade das pessoas.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres **vazios** a quem o mundo **encha** de conteúdos: não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como **corpos conscientes** e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1999: p. 67).

Não se pretende aqui fazer uma proposta pedagógica de educação libertadora, mas apenas mostrar os fundamentos filosóficos dessa educação. Por isso, apresentamos

⁴² Segundo Chauí (1988: p. 107): “em geral, todos conhecem a famosa fórmula segundo a qual **a religião é o ópio do povo**, isto é, um mecanismo para fazer com que o povo aceite a miséria e o sofrimento sem se revoltar porque acredita que será recompensado na vida futura (cristianismo) ou porque acredita que tais dores são uma punição por erros cometidos numa vida anterior (religiões baseadas na idéia de reencarnação)”. Evidentemente que a citação apresenta uma característica marxista que aponta severas críticas à religião enquanto tal. Contudo, ampliamos nosso conceito de religião enquanto conjunto de práticas de fé e crenças numa estrutura. Com isso, entendemos também que o capitalismo, o mercado, o consumo, o individualismo, a concorrência, a propriedade privada, o sistema econômico e, em especial, o silêncio, a acomodação social e o fatalismo podem se tornar sistemas religiosos sacralizados nas vidas das pessoas que aceitam viver a existência a partir dessas categorias.

a educação libertadora como educação que problematiza, que reforça a mudança e que apresenta uma dinamicidade revolucionária profética e esperançosa. Ao contrário da educação que existe institucionalizada nas escolas que enfatiza a permanência e o imobilismo.

Por que não pensarmos então na educação enquanto contraponto ao processo de expropriação e dominação do homem? Dessa forma, entendemos que o conceito de libertação cunhado por Marx e Engels nos traz reflexões atuais para descobrirmos o necessário para pensarmos nessa educação da libertação.

(...) só é possível realizar a libertação real no mundo real e por meio de meios reais; que não é possível superar a escravidão sem a máquina a vapor e a **Mule-Jenny** (primeira versão de máquina automática para tecer algodão), nem a servidão, sem aprimorar a agricultura; e que não é possível libertar os homens enquanto não estiverem em condições de obter alimentação e bebida, habitação e vestimenta adequados qualitativa e quantitativamente. A “libertação” é um ato histórico e não um ato de pensamento, e é realizada por condições históricas, pela situação da indústria, do comércio, da agricultura, do intercâmbio [...] e então, depois, conforme suas diferentes etapas de desenvolvimento, o absurdo da substância, o sujeito da autoconsciência e da crítica pura, assim como o absurdo religioso e teológico, são novamente eliminados quando suficientemente desenvolvidos. (MARX e ENGELS, 2006: p. 72-73).

No Brasil, tivemos sementes de educação libertadora, elementos de uma educação crítica⁴³ e problematizadora que não conseguiu superar o antagonismo existente entre a pedagogia dominante de inspiração liberal-burguesa e a pedagogia emancipatória de inspiração marxista. Neste sentido, Saviani (2001) realiza uma análise aprofundada sobre as teorias da educação nos mostrando a relação entre educação e sociedade. Não queremos analisar essas teorias da educação em nossa reflexão, mas, apenas apontar que as teorias ainda não conseguiram resolver a problemática da educação que legitima as desigualdades sociais e o absurdo da desumanização dos homens. Nesta reflexão queremos apontar uma educação libertadora que se utilize de uma pedagogia revolucionária que supere os antagonismos existentes nas teorias da educação. Mas o que entendemos por pedagogia revolucionária?

(...) a pedagogia revolucionária não vê a necessidade de negar a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade como o faz a pedagogia da existência, inspirada na concepção **humanista** moderna de filosofia da educação. Também não vê a necessidade de negar o

⁴³ Bruno Pucci (1994) organizou uma coletânea em forma de livro chamado **Teoria Crítica e Educação** que apresenta questionamentos fundamentais no sentido de formação crítica que queremos indagar em nossa reflexão.

movimento para captar a essência do processo histórico como o faz a pedagogia da essência inspirada na concepção **humanista** tradicional de filosofia da educação. (SAVIANI, 2001: p. 65).

Neste sentido, concordamos com Paolo Nosella que apresenta a tese de que precisamos romper com a cultura enciclopedista burguesa e assumir a cultura histórico-proletária enquanto compromisso político no processo educativo. A educação, logo, o educador deve se colocar numa perspectiva de ação que emerge das classes trabalhadoras. Mas o que definitivamente isto implica. Saviani (2003: p. 45) nos responde: “*Isto implica desobedecer, quebrar as regras estabelecidas, ousar comer do fruto da **árvore da ciência do bem e do mal**, negando, assim, a inocência paradisíaca que reina na escola capitalista*”.

Pois, é por isso que muitos continuam a acreditar (ter fé mesmo) no sonho e na utopia e não a entendem como algo inútil, inoportuno. Muito pelo contrário, comungamos com Paulo Freire (1998: p. 09) que afirma veemente sua profissão de fé “na prática educativa de opção progressista” e que esta “jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade”.

Não podemos conceituar esperança. Podemos vivê-la. Experimentá-la. E acreditamos que há uma esperança, já que ela foi, é e sempre será uma necessidade ontológica do ser humano. A desesperança nos imobiliza ao silêncio, na acomodação social e ao fatalismo. Contudo, não basta termos esperança. Há uma luta a ser travada em defesa dessa esperança na educação libertadora.

Gostaríamos de retomar a categoria “*Pessoa*” já utilizada anteriormente. Compreender uma educação libertadora destinada à comunidade significa afirmar o primado da pessoa. O primado da pessoa humana não aceita ambigüidades e quaisquer formas de conformismo, pois é um caminho que supera o fascismo, o comunismo totalitário e o mundo burguês decadente. Afirar o primado da pessoa humana significa superar os coletivismos delirantes e os individualismos pós-modernistas alicerçados sob a égide do capitalismo. A pessoa é um valor espiritual e material inesgotável. Reforçar a categoria da “*pessoa humana*” significa assumir propositalmente uma posição em relação ao que defendemos enquanto possibilidades de uma outra educação possível, comunitária, libertadora e revolucionária. Dessa categoria “pessoa” surgiu um movimento na França no início do século XX denominado de “existencialismo cristão”, entre eles estão: Gabriel Marcel, Charles Péguy, Jacques Maritain e, em especial, Emmanuel Mounier. Partindo desse conceito de “pessoa humana”, a educação é vista por Mounier

como sendo a “educação da pessoa” que numa sociedade o essencial seria despertar a pessoa adormecida. E qual seria o papel da educação para Mounier?

A educação não tem por fim moldar a criança ao conformismo de um meio social ou de uma doutrina de Estado. (...) a educação... não tem por função principal o fazer cidadãos conscientes, bons patriotas, ou pequenos fascistas, pequenos comunistas, pequenos mundanos. A sua missão é a de despertar pessoas capazes de viver e de assumirem posições como pessoas. (...) o Estado não tem o direito de impor por monopólio uma doutrina e uma educação. (MOUNIER, 1961: p. 132-133; 139).

A educação como fenômeno da sociedade deve também ser entendida para além de perspectivas reducionistas, tais como: redentora, reproducionista ou reformista. A educação que se propõe pensar no contexto dos povos do campo deve se apresentar impreterivelmente como transformadora, libertadora e emancipatória. Assim, se falamos que a educação deve se apresentar no cotidiano das escolas e na própria sociedade com estes paradigmas significa também pensarmos que este contexto ainda não se efetivou na vida e nas práticas pedagógicas. Trata-se de um determinante que tomará corpo conceitual em nossa pesquisa.

Queremos compreender o fenômeno da educação enquanto projeto maior de uma outra noção de cidadanização e do papel do Estado na formulação, implementação e execução das políticas públicas em educação do campo. Contudo, antes disso, faz-se necessário buscarmos refletir sobre o papel dos movimentos sociais do campo, em especial, a Comissão Pastoral da Terra – CPT e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST. A reflexão do papel dos movimentos sociais do campo torna-se um passo importante para compreendermos uma possível alternativa de educação que recria os valores da comunidade que foram perdidos nos últimos tempos com o advento, avanço e consolidação do capitalismo enquanto paradigma hegemônico da sociedade de consumo.

Neste Capítulo buscamos exatamente refletir a educação que temos e a que queremos. Por isso, nossas afirmações apontam um caminho contrário das regras metodológicas estabelecidas pela lógica do positivismo clássico que: 1) Inicia suas pesquisas nas partes para se atingir o todo; 2) que nega aquele que parte do Todo para atingir as partes; 3) e, por fim, busca consolidar uma lógica de pesquisa que esteja pautada no mito da neutralidade axiológica.

Pelo contrário, partimos do todo. A educação é o todo. Ela é muito mais do que escola ou processos de ensino-aprendizagem. Acreditamos que a educação é movimento

que movimenta toda sociedade humana. Os movimentos sociais, a educação do campo e as políticas públicas que dela derivam são partes desse todo educativo que se constrói na vida dos homens e mulheres. Mas o todo não se separa das partes, assim como o contrário também é válido. Caso haja separação constituir-se-ão processos de fragmentação dessas duas categorias.

Por fim, para continuar nossa reflexão “**esperançosa**” por excelência, queremos, a partir desse segundo momento refletir e compreender os movimentos sociais do campo que se colocam em luta contra a lógica do capital na realidade brasileira. Por isso, abordaremos sobre a formação do ethos e da cultura política⁴⁴ patrimonialista, os conflitos gerados pela questão agrária tendo como determinantes a propriedade privada e o latifúndio estabelecido, bem como a resistência camponesa por meio da trajetória da Comissão Pastoral da Terra e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra a partir dessa perspectiva que, em tese, se afirma enquanto transformadora, libertadora e emancipatória tendo como principal objetivo “**historicizar**” os referidos movimentos sociais que lutam pela reforma agrária e por um novo projeto de sociedade para a população brasileira.

⁴⁴ Segundo Gohn (2001: p. 59-60) “*falar de cultura política é tratar do comportamento de indivíduos nas ações coletivas, os conhecimentos que os indivíduos têm a respeito de si próprios e de seu contexto, os símbolos e a linguagem utilizadas, bem como as principais correntes de pensamento existentes*”.

CAPÍTULO II

PATRIMONIALISMO, QUESTÃO AGRÁRIA E RESISTÊNCIA CAMPONESA: CONFLITOS POLÍTICOS E IDEOLÓGICOS

Malditas sejam todas as cercas! Malditas todas as propriedades privadas que nos privam de viver e amar! Malditas sejam todas as leis, amanhadas por umas poucas mãos para amparar cercas e bois e fazer a Terra escrava e escravos os humanos! Outra é a Terra nossa, homens, todos! A humana Terra livre, irmãos! (Dom Pedro Casaldáliga, 1988: p. 62).

A partir dos anos 1990 foi visível o refluxo dos movimentos sociais na sociedade brasileira. Contudo, duas organizações (CPT e MST) da sociedade civil brasileira continuaram suas lutas sociais em defesa da emancipação dos homens e mulheres do campo. Trata-se de lutas sociais que apresentam em seu bojo um campo de disputas políticas entre os diferentes interesses de classe existente, historicamente, no Brasil que possibilitaram o fortalecimento de conflitos sociais. Na concepção de Melucci (2001: p. 09) “*os conflitos sociais mobilizam atores que lutam para se apropriar da possibilidade de dar sentido ao seu agir; atores que buscam tornar-se sujeitos da própria ação e de produzir significados autônomos em relação ao espaço e ao tempo (...)*”. Mas por que lutam? Por que dar um sentido ao seu agir? As respostas são muitas, mas, curiosamente, Célia Regina Vendramini (UFSC) afirmou-nos algo acerca dos movimentos sociais do campo que pode responder a estas duas questões que levanto diante das afirmações de Alberto Melucci.

Penso que eles têm uma visão crítica do Estado, sabem dos seus limites e do que o Estado é capaz, vêem as ações do Estado muito mais voltadas para o agronegócio do que para a agricultura familiar. Entretanto, eles não têm muitas saídas, tem que atuar também no âmbito do Estado, e acabam tendo que se submeter a políticas públicas compensatórias e insatisfatórias.

Para complementar esta afirmação, Adelaide Ferreira Coutinho (UFMA) confirma que a visão política dos movimentos sociais está em legitimar a visão liberal quando aceitam submeter-se às políticas públicas compensatórias e, em outros momentos, assumem uma postura mais crítica ao propor uma nova sociedade, realmente socialista.

Por serem movimentos sociais, formados por homens e mulheres concretos, historicamente determinados, que trazem as marcas de seu

tempo – ou carregam o fardo do tempo histórico, conforme Meszáros – essa concepção não é única e pode-se dizer que o pensamento político desses movimentos sociais se movimenta entre a visão liberal de sociedade e a visão que deseja uma sociedade socialista.

Muitos autores vêm debatendo e analisando os movimentos sociais, entre eles, gostaria de destacar três, a saber: Alain Touraine, Alberto Melucci e Maria da Glória Gohn. Touraine (1998) entende os movimentos sociais como sendo prioritariamente movimentos de reivindicações particulares que apresentam um conflito central⁴⁵. É o conflito central que historicamente determina o tipo de movimento social existente, sendo possíveis três diferentes, a saber: movimentos societais, movimentos históricos e movimentos culturais. Para Touraine vivemos em tempos de fluxo dos movimentos culturais.

Qual seria então o conflito central da CPT e do MST na sociedade brasileira? Para delinear a resposta dessa questão, faz-se necessário compreender o que Alain Touraine entende por movimento social, qual a concepção dada por ele ao conceito sociológico “movimento social”?

A noção de movimento social só é útil se permitir pôr em evidência a existência dum tipo muito particular de ação coletiva, aquele tipo pelo qual uma categoria social, sempre particular, questiona uma forma de dominação social, simultaneamente particular e geral, invocando contra ela valores e orientações gerais da sociedade, que ela partilha com seu adversário, para privar este de legitimidade. (TOURAINÉ, 1998: p. 113).

Portanto, o conflito central da CPT e do MST enquanto movimentos sociais do campo é a questão agrária e o latifúndio⁴⁶ o que nos permite filosoficamente associar o conflito ao problema da propriedade privada. Mas, o interessante na epistemologia social de Alain Touraine são novas categorias de análise que foram introduzidas no debate sobre os movimentos sociais. Para ele, a questão do “ator social” deve ser o ponto de partida das ações coletivas realizadas pelos movimentos sociais o que significa, de certa forma, um retorno à noção de sujeito libertado. Para Touraine (1998: p. 116-117) “é preciso que a ação coletiva se coloque diretamente a serviço de uma nova imagem do

⁴⁵ Segundo Touraine (1998: p. 112) “*existe um conflito central em nossa sociedade pós-industrial, programada, informatizada, ou seja lá como a chamemos; mais precisamente, existe um ator central que luta por uma aposta de importância central*”.

⁴⁶ Entendemos por latifúndio “*grandes extensões de terra onde predominavam relações feudais (formas de dominação pessoal, exigência de que os trabalhadores pagassem renda pelo uso da terra)*” (MEDEIROS, 2003: p. 15).

sujeito". São estas ações coletivas de promoção do sujeito⁴⁷ que leva Touraine associar os movimentos sociais como sendo movimentos morais.

Em todas as sociedades, porém, o sujeito se revela pela presença de valores morais que são opostos à ordem social. (...) Esta referência moral não pode ser confundida com o discurso das reivindicações, pois este procura modificar a relação entre custos e benefícios, enquanto que o discurso moral do movimento societal fala de liberdade, de projeto de vida, de respeito pelos direitos fundamentais, que não podem ser reduzidos a ganhos materiais ou políticos. (TOURAINÉ, 1998: p. 119).

Além da questão do conflito central da CPT e do MST que trataremos adiante, também queremos interrogar acerca das duas vertentes em qualquer movimento social (societal, histórico ou cultural), a saber: utópica e ideológica. Qual seria então a vertente utópica e a vertente ideológica da CPT e do MST? Na vertente utópica, o ator (CPT ou MST) se identificaria com os direitos do sujeito. Na vertente ideológica, a luta do ator é contra o adversário social, por exemplo, os latifundiários e as neo-empresas do agronegócio. As duas questões serão abordadas oportunamente quando tratarmos da Comissão Pastoral da Terra enquanto organização social e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra enquanto movimento social. A distinção entre CPT e MST deve ser feita de antemão para não correremos o risco de identificá-las como tendo a mesma vertente utópica e ideológica. O que as une além de elementos de utopia e de ideologia é o fato de que ambas são instituições da sociedade civil brasileira, noção indispensável para entendermos os movimentos sociais como bem destaca Touraine.

Todavia a idéia de sociedade civil é indispensável. Ela designa o lugar das ações coletivas realizadas para a libertação dos atores sociais e contra o funcionamento da economia dominada pelo lucro e pela vontade política de dominação. Contra esses dois sistemas de poder, todas as imagens do sujeito buscam criar um espaço autônomo e intermediário. (TOURAINÉ, 1998: p. 121).

Atualmente, existe uma grande controvérsia do meio acadêmico, em especial, com os pesquisadores da educação do campo acerca dessa concepção de "*ator social*" trazida por Touraine. Para alguns, trata-se de uma posição conservadora, pois acaba legitimando a noção de individualismo existente na sociedade capitalista. Para outros, trata-se de uma posição que se encontra numa busca por entender melhor a humanidade. Particularmente, entendo que a concepção de Alain Touraine pode gerar

⁴⁷ Touraine (1998: p. 119-120) afirma que "*quanto mais concreto se torna o apelo ao sujeito, quer dizer, quanto mais ele é captado em sua situação social, em sua herança cultural e na história de sua personalidade, mais ele desce do domínio dos princípios para o espaço público, para o debate político e para a ação coletiva*".

algumas confusões com o termo “*ator social*”, mas confesso que também utilizo o mesmo termo em algumas ocasiões para demonstrar o que exatamente Touraine se propôs a realizar. O ator social não é o indivíduo, mas o próprio movimento social que por meio de suas ações coletivas busca a libertação dos sujeitos sociais. Na verdade, a mesma categoria “**ator**” é utilizada pelos críticos de Touraine na forma de “**sujeitos coletivos**” o que também poderia ocasionar uma confusão, pois poderíamos associar o termo a “**coletivismos**” que se encontra na contramão do individualismo. Para nossa reflexão, essa discussão não importa e não tem o menor sentido. Atores e sujeitos coletivos possuem a mesma essência e são as interpretações que fazemos dos conceitos que modificam o pensamento acerca do objeto. Para nosso trabalho, ver o MST e a CPT como sujeitos coletivos ou atores sociais pouco importa realmente, pois, na verdade, o vemos como *entes* coletivos que dão ao sujeito a condição de buscar sua emancipação social por meio da participação individual do ser humano no coletivo (ator ou sujeito). Por isso mesmo é que os movimentos sociais são *entes* na sociedade pós-industrial e pós-neoliberal nesta primeira década do século XXI.

Os movimentos sociais são importantes na vida social. Não estão somente no centro ou no cume da sociedade; sua presença ou sua ausência determina quase todas as formas de ação social. O que melhor os define é a ligação que estabelecem entre orientações culturais e um conflito social que comporta aspectos reivindicativos e políticos ao mesmo tempo que societais. (TOURAINÉ, 1998: p. 151).

Para Melucci (2001) os movimentos sociais são “*profetas do encanto*”, um sinal que explicita uma nova mensagem do que está por vir-a-ser. Segundo Melucci (2001: p. 21) “*eles indicam uma transformação profunda na lógica e nos processos que guiam as sociedades complexas. Como os profetas, **falam à frente**, anunciam aquilo que está se formando sem que ainda disso esteja clara a direção e lúcida a consciência*”. E complementa com muita veemência:

Os movimentos contemporâneos são profetas do presente. Não têm a força dos aparatos, mas a força da palavra. Anunciam a mudança possível, não para um futuro distante, mas para o presente da nossa vida. Obrigam o poder a tornar-se visível e lhe dão, assim, forma e rosto. Falam uma língua que parece unicamente deles, mas dizem alguma coisa que os transcende e, deste modo, falam para todos. (MELUCCI, 2001: p. 21).

Alberto Melucci, assim como Alain Touraine, realizam uma profunda investigação epistemológica sobre a teoria dos movimentos sociais⁴⁸. Melucci (2001) parte do princípio de que os movimentos sociais constroem determinadas ações coletivas como expressão de um conflito cuja orientação se baseia na instituição que entendo por “**espaços de solidariedade**”. Se o movimento manifesta em sua ação coletiva o conflito, por outro lado, há uma ruptura com os limites do sistema ao qual a ação coletiva se coloca em confronto. Mas uma questão nos intriga: Como pensar os movimentos sociais, em especial, os camponeses em tempos de sacralização da democracia e das instituições? Seriam os movimentos sociais espaços de interesses privados na luta pelo reconhecimento e legitimidade nos espaços públicos? Neste sentido, Melucci (2001) nos ajuda a compreender este fenômeno da democracia que em nossos tempos se tornou um “*fetice*” nas mãos de uma elite dominante que quer perpetuar o dualismo entre o público e o privado.

Para Melucci, vivemos dentro de um sistema – *capitalista* – onde o conceito de democracia se encontra pautado na separação entre Estado e sociedade civil. O papel do Estado seria o de “*traduzir em instituições públicas os interesses privados que se formam na sociedade civil*”, afirma Melucci (2001: p. 136). Aqui encontramos nosso segundo problema: Seriam interesses “privados” as ações coletivas, as bandeiras de lutas e as diversas demandas organizadas pela CPT e o MST? Se entendermos a “*questão agrária*” como conflito central dessas lutas sociais estar-se-ia construindo demandas “*privadas*” para que o Estado assuma enquanto espaços públicos? São questões que apontam caminhos hermenêuticos das ações coletivas dos movimentos sociais e de intervenção social sem deixar com que os movimentos sociais percam sua especificidade⁴⁹ como bem apontou Alberto Melucci em seus estudos.

Os movimentos podem intervir, nesse espaço público, sem perder a sua especificidade: ponto de encontro entre instituições políticas e demandas coletivas, entre funções de governo e representação dos conflitos, esse espaço começa a delinear-se nas sociedades complexas. A sua função principal é de tornar visíveis e coletivas as questões consideradas importantes pelos movimentos; não de institucionalizar os movimentos, mas de permitir que toda a sociedade assumira, como seus, os dilemas

⁴⁸ Conferir Gohn (2000a).

⁴⁹ Na abordagem que faremos acerca do MST refletiremos alguns pontos cruciais na atualidade dos movimentos sociais do campo que é a perda da autonomia diante das investidas do Estado e dos governos. O MST é um movimento que em si não foi cooptado literalmente, mas se encontra em processo de deslegitimação de suas especificidades diante da cooptação realizada com membros da direção que se tornaram, em nossa concepção, burgueses. Por outro lado, veremos também que o mesmo não ocorre substancialmente com a CPT que continua sendo uma voz profética de anúncio e denúncia haja vista a batalha travada nos últimos tempos com o Governo Lula na emblemática “*Transposição do Rio São Francisco*”.

que a atravessam. Que a sociedade os assumam como seus significa que os submeta à negociação e à decisão e os transforme em possibilidades de mudança. Entretanto, sem anular, com isso, a especificidade e a autonomia dos atores conflituais. (MELUCCI, 2001: p. 139).

Seria possível definirmos a categoria “movimentos sociais”. Recorremos ao diálogo estabelecido há algum tempo com a socióloga e cientista política Maria da Glória Gohn que define movimentos sociais como sendo “ações coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas” (GOHN, 2003: p. 13). Os movimentos sociais são expressões concretas de representação simbólica, em especial, os chamados movimentos sociais do campo. Em nossos estudos, destacamos que a CPT e o MST como movimentos sociais do campo com suas particularidades bem definidas apresentam como premissa maior de representação simbólica o “**pertencimento social**”⁵⁰. Os sujeitos da CPT e do MST se sentem “*seres da pertença*” ao movimento social. Eles são o próprio movimento que em movimento realiza ações coletivas.

No entanto, o monge beneditino Marcelo Barros de Souza⁵¹ nos alerta para entendermos o fenômeno dos movimentos sociais do campo⁵² na dinâmica imposta pelo mundo globalizado. Destaca que os espaços públicos dos fóruns organizados por uma grande rede de movimentos sociais do campo e da cidade têm possibilitado reconquistar e recriar a utopia perdida.

É difícil no mundo atual, “globalizado”, imaginar um pensamento político específico e só dos movimentos sociais do campo. Penso que estes se integram no conjunto dos movimentos sociais e, a partir do campo, (mesmo os outros precisam de aceitar que se parta do campo – realidade primeira da vida, da produção e da justiça na terra) transformar a concepção de Estado. Os diversos fóruns sociais têm possibilitado a construção em processo desta nova utopia. Trata-se de uma estrutura de poder partilhado e grupal e sob o controle do povo e das bases.

Em pleno século XXI, a CPT e o MST são em si representações simbólicas e políticas que foram fundados sob a orientação da Teologia da Libertação como bem veremos adiante. Em nossa concepção, comungamos com Maria da Glória Gohn onde

⁵⁰ Na concepção de Melucci (2001: p. 138) “(...) *pertencer não é a mesma coisa que fazer-se representar; antes de tudo é, em certo sentido, o oposto. O pertencimento é direto, a representação é indireta; o pertencimento é fruição imediata do bem identidade, a representação é fruição demorada, e assim por diante*”.

⁵¹ Marcelo Barros, monge beneditino, é teólogo e escritor, membro da comissão latino-americana de teologia da ASETT (Associação Ecumênica dos Teólogos do Terceiro Mundo). É assessor latino-americano de movimentos populares e de Pastoral. Tem 32 livros publicados dos quais está no prelo “**O amor fecunda o universo**” (Ecologia e Espiritualidade), com a colaboração de Frei Betto. Ed. Ediouro, 2009.

⁵² Conferir Grzybowski (1990).

afirma que esses movimentos sociais populares das décadas de 70 e 80 não mudaram seu perfil, contudo, criaram “*redes sociais*” que possibilitou um diálogo ampliado com outros movimentos propositivos a partir da década de 90.

(...) ao longo dos anos 90 os movimentos sociais em geral, e os populares em especial, tiveram que abandonar algumas posturas e adotaram posições mais ativas/propositivas. Passaram a atuar em rede e em parceria com outros atores sociais, dentro dos marcos da institucionalidade existente e não mais à margem, de costas para o Estado, somente no interior da sociedade civil, como no período anterior, na fase ainda do regime militar. A nova fase gerou práticas novas, exigiu a qualificação dos militantes. ONGs e movimentos redefiniram seus laços e relações. (...) Na área rural, a luta social recrudescceu e os movimentos sociais com perfil de lutas de resistências e classistas cresceram e tiveram seu auge. (GOHN, 2003: p. 30).

Outra questão fundamental para compreendermos o cenário dos movimentos sociais do campo se refere ao seu caráter educativo. Seriam os movimentos sociais do campo, a CPT e o MST, protagonistas de ações pedagógicas na formação de um novo tipo de cidadão que pudesse ser distinto do velho cidadão liberal-burguês? Sem dúvida, os processos de educação não-formal⁵³ organizados pela CPT e o MST foram estimulados a partir de duas dimensões destinadas à formação de seus sujeitos: dimensão da organização política e dimensão da cultura política⁵⁴. Portanto, há um projeto político-pedagógico por detrás dessa formação organizativa e política como bem demonstra Maria da Glória Gohn.

Aprende-se a não ter medo de tudo aquilo que foi inculcado como proibido e inacessível. Aprende-se a decodificar o porquê das restrições e proibições. Aprende-se a acreditar no poder da fala e das idéias, quando expressas em lugares e ocasiões adequadas. Aprende-se a calar e a se resignar quando a situação é adversa. Aprende-se a criar códigos específicos para solidificar as mensagens e bandeiras de luta, tais como as músicas e folhetins. Aprende-se a elaborar discursos e práticas segundo os cenários vivenciados. E aprende-se, sobretudo, a não abrir mão de princípios que balizam determinados interesses como seus. Ou seja, elaboram-se estratégias de conformismo e resistência,

⁵³ Podemos caracterizar quatro dimensões da educação formal a partir dos estudos realizados por Gohn (2001: p. 98-99), a saber: 1) Aprendizagem política dos sujeitos envolvidos; 2) capacidade dos sujeitos para o trabalho; 3) aprendizagens voltadas para os objetivos comunitários, para os problemas coletivos existentes no cotidiano; 4) aprendizagens de conteúdos da escolarização oficial ou ensino propriamente dito. Para Gohn (2001: p. 100) na educação não-formal “*existe a intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidade e/ou objetivos*”.

⁵⁴ Para Gohn (2001) existem muitas formas de se entender o conceito de “*cultura política*”, entre elas destacamos: autoritária, democrática, provinciana, paroquial, moderna, tradicional/atrasada, de elite, entre outras. Mas, a cultura política abordada em Gohn (2001: p. 55) permite associarmos “*educação e cultura política*” com a “*finalidade de ser instrumento e meio para se compreender a realidade e lutar para transformá-la*”. Poderíamos então definir cultura política como sendo o tratamento “*do comportamento de indivíduos nas ações coletivas, os conhecimentos que os indivíduos têm a respeito de si próprios e de seu contexto, os símbolos e a linguagem utilizadas*” (idem, p. 60-61).

passividade e rebelião, segundo os agentes com os quais se defronta. (GOHN, 1992: p. 19).

Para que as dimensões da organização política e da cultura política possam obter êxito uma terceira dimensão se faz necessária: a dimensão espacial-temporal. É ela que articula os saberes populares com o saber científico. O tempo e o espaço são questões importantes que se encontram no imaginário popular. Por exemplo, “*as datas, as festas religiosas, os espaços comunitários da roça, da unidade doméstica etc. são representações fortes na mentalidade coletiva popular. O espaço e o tempo têm dimensões amplas no meio rural*” (GOHN, 1992: p. 20-21), pois fazem parte de um universo simbólico plenamente vivenciado no cotidiano das relações.

Esse caráter educativo dos movimentos sociais foi o fundamento das ações da CPT durante seus mais de 30 anos de existência e também do MST em seus mais de 25 anos de caminhada. Além disso, aqui podemos associar o sentido de educação que queremos dar ao nosso trabalho de reflexão, a partir de uma educação que valoriza o aprendizado coletivo para que as lutas também coletivas possam ser empreendidas de forma concreta. No primeiro capítulo analisamos a essência da educação a partir do saber comunitário e este saber continua se desenvolvendo com os movimentos sociais do campo, ora com mais força, ora com menos força. O saber comunitário se encontra presente nestas ações de luta pela terra e também de luta pela educação formal como veremos no Capítulo III que abordará exatamente as ações coletivas dos movimentos sociais do campo em prol da educação do campo.

Mas, acima de tudo, os movimentos sociais do campo se tornaram o reverso da história estabelecida pelo que chamei anteriormente de “**Mito do Logos**” da sociedade moderna, escrava de uma lógica perversa que se chama capitalismo. As lutas travadas por esses movimentos sociais do campo são emancipatórias que querem produzir um novo mundo, uma nova sociedade, desbarbarizada e humanizada.

Por isso, como caráter introdutório, entendemos ser importante refletiremos acerca dos movimentos sociais, principalmente, porque estaremos refletindo sobre a trajetória da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e sua atuação pedagógica nos espaços de luta social travada no interior da sociedade brasileira patrimonialista o que permitiu o surgimento de um amplo campo de disputas e tensões.

Dentre as várias opiniões que temos sobre os movimentos sociais, destacamos o que os pesquisadores e militantes entrevistados manifestaram em seus pontos de vista

que nos permitiu realmente repensar a prática cotidiana desses sujeitos coletivos. No gráfico a seguir, buscamos compreender a visão política dos movimentos sociais e o que os sujeitos dessa pesquisa entendem dessa relação de luta social misturada com processos de politização.

No entanto, Marlene Ribeiro (UFRGS) nos alerta para o cuidado em não uniformizar os movimentos sociais, pois cada qual possui sua visão política, econômica, cultural e, também, educativa de sociedade e mundo.

Não é possível uniformizar os movimentos sociais populares, nem mesmo os do campo onde convivem MST, MPA, MAB, MMC, PJR, CPT e até o Movimento dos Trabalhadores Desempregados transita por dentro da Via Campesina, incorporando projetos e propostas pedagógicas. Por outro lado, não é possível esquecer os sindicatos, federações de trabalhadores na agricultura, a CONTAG e a divergência que é a FETRAF Sul. Como hegemonizar movimentos com integrantes e projetos tão diferentes? Grosso modo pode se falar de uma percepção contraditória do Estado, por parte dos movimentos sociais populares, como aquele que tem em seu poder resolver os problemas dos direitos concernentes à cidadania; para alguns movimentos talvez o Lula esteja correspondendo, para a maioria não... É muito complicada esta resposta porque, em primeiro lugar, há uma decepção muito grande por parte do que há de mais avançado nos movimentos sociais em relação ao governo Lula, o que foi manifesto em uma entrevista na TV com João Pedro Stédile. Por outro, começo a perceber, não sei se estou certa porque é apenas um “*faro*”, de que os movimentos sociais caminham em outra direção que não a de tomar o Estado e sim a de construir novas relações econômicas e de poder. Estou me referindo a certa influência que chega até nós do Movimento Zapatista, do México. Eu mesma juntei uma vasta bibliografia e é só terminar o livro que estou escrevendo para me dedicar mais a ler sobre os anarquistas e autonomistas, mas principalmente a conhecer autores latino-americanos.

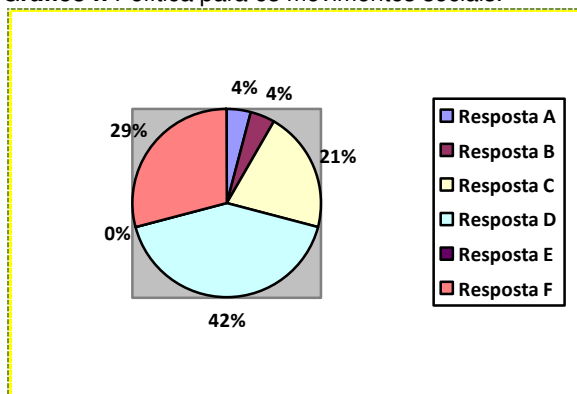
A entrevista de João Pedro Stédile, citada por Marlene Ribeiro, aconteceu no dia 23 de fevereiro de 2008 na TV Estadão no programa Raio-X. O dirigente da coordenação nacional do MST foi entrevistado pelos repórteres Roldão Arruda e Fausto Macedo, de O Estado de São Paulo. Nesta entrevista, Stédile criticou o agronegócio, a estrutura fundiária no Brasil e abordou temas referentes ao movimento social. Ao abordar acerca do Governo Lula, afirmou com toda convicção:

Muitos setores do movimento, do MST e dos movimentos sociais e da esquerda brasileira por falta de cultura política nós, durante os últimos 20 anos, ficamos idealizando de que bastava o Lula no poder, no governo, que se resolveria os problemas. Então assumo a autocrítica, porque eu fiz parte dessa geração que se iludiu. E que ficava dizendo pros outros militantes “*Lula lá*” resolve o problema. Agora caiu a ficha. Não basta nem sequer um homem, muito menos um partido. Para que o governo seja popular, é necessário que as forças organizadas do povo exerça uma pressão no Estado e exerça o governo realmente. (...) o governo

Lula é o efeito do que ele é. Ele é um governo de composição de dois interesses antagônicos. (STÉDILE, João Pedro. Entrevista a TV Estadão, 28/02/2008).

Este “faro” apontado por Marlene Ribeiro se evidenciou no gráfico que apresentamos onde 42% dos pesquisadores e militantes entrevistados responderam que entendem “a política determina o papel dos sujeitos coletivos e apresenta campos de forças que revelam as classes sociais existentes na sociedade” (Resposta D). Outros 29% não responderam a questão por sentirem que não tinham opinião formada (Resposta F). Já 21% dos entrevistados afirmaram que “a política é um meio pelo qual o ser humano se constrói enquanto ente de relações sociais” (Resposta C). Dos 38 pesquisadores aos quais foi aplicado o questionário, apenas 19 pesquisadores responderam esta questão, 17 deles (92%) consciente ou inconscientemente admitem este “faro” determinado por Marlene Ribeiro anteriormente. Significa algo importante, que realmente os movimentos sociais não pretendem mais tomar o poder do Estado ou conquistar o Governo. Pelo contrário, estão buscando criar novas alternativas de poder. Por outro lado, 01 pesquisador (4%) destacou que “a política é um meio pelo qual assumimos o poder do Estado” e 01 pesquisador (4%) afirmou que a “a política é um meio pelo qual assumimos o poder de governo”. A resposta E (0%) não foi assinalada por nenhum dos que responderam ao questionário.

Gráfico I: Política para os movimentos sociais.



Fonte: Nascimento (2009).

Assim, procuramos neste capítulo refletir a partir de três questões chaves: primeiro, a questão do patrimonialismo na sociedade brasileira com o intuito de apresentar o conflito central dos problemas agrários no Brasil; segundo, apresentar que o conflito central historicamente foi constituído na sociedade brasileira em torno da questão da terra; terceiro, apresentar a CPT como um organismo da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) preocupada desde os anos de 1970 com os problemas existentes

no campo, bem como entender questões acerca do MST como movimento social que surge a partir da CPT e da identidade de antigos movimentos sociais de resistência no campo, como as Ligas Camponesas⁵⁵.

2.1 O patrimonialismo no Brasil: cultura política e formação de um ethos

No Brasil, até meados da década de 30 do século passado, a sociedade permanecia inerte aos limites do modelo patrimonialista⁵⁶ agro-exportador. Nos anos 1960 e 1970 novas exigências estimuladas pelo capital internacional demandaram a reformulação de um novo processo de acumulação baseado na lógica do desenvolvimento o que permitiu, a posteriori, a implantação de políticas neoliberais a partir dos anos 1990. Recentemente, estamos assistindo a um momento de crise das políticas neoliberais e da lógica do desenvolvimento descontrolado o que não permite ainda postularmos o fim do capitalismo globalizado enquanto sistema de poder. Com a globalização, afirma Gohn (2001: p. 11) “*ocorre uma metamorfose do sistema de desigualdade social no capitalismo para um sistema de exclusão social*” profundamente ampliado nestes tempos de neoliberalismo.

No entanto, desde o início do século XX, surgiram na sociedade brasileira, vários movimentos de resistência camponesa que deram novos significados ao enfrentamento entre proprietários de terra e não-proprietários. Como veremos adiante, foram focos do que se entende hoje por “*movimentos sociais*” do campo porque construíram novas experiências que possibilitaram também novas práticas coletivas, solidárias e contraditórias no interior da sociedade brasileira ainda patrimonialista em sua base agrária.

Precisamos entender que a sociedade brasileira é o espelho dessa forma de organização tradicional da sociedade baseada no patrimônio, inspirada nas relações econômicas e no poder doméstico. No Brasil, trata-se de uma herança do Estado português dos tempos do colonialismo. A tensão existente no jogo do poder no Estado

⁵⁵ Para Martins (1994: p. 102) “*em 1955, fora do controle do Partido, mas com seu apoio, começaram a desenvolver-se as chamadas Ligas Camponesas, que preconizavam uma reforma agrária radical, expropriatória, diferente da reforma preconizada pela Igreja, gradual e baseada na justa indenização aos proprietários para isso desapropriados.*”

⁵⁶ Patrimonialismo é um conceito weberiano que se aproxima do conceito de dominação, ou seja, obediência a uma determinada ordem. Obediência esta que se dá por meio de diferentes motivos de submissão e crença na legitimidade da dominação. Para Weber (1979), há três tipos puros ou tipos ideais de dominação, a saber: dominação racional, dominação tradicional e dominação carismática. Segundo Weber (1991: p. 151-152) “*(...) denominamos patrimonial toda dominação que, originariamente orientada pela tradição, se exerce em virtude do pleno direito pessoal, e sultanista toda dominação patrimonial que, com suas formas de administração, se encontra, em primeiro lugar, na esfera do arbítrio livre, desvinculado da tradição*”.

Brasileiro permite-nos detectar um profundo conflito entre o patrimonialismo e a burocracia moderna⁵⁷. Na concepção de Martins (1994) o que temos no Brasil é uma política do **favor** onde não existe a distinção entre o público e o privado a partir dessa dominação patrimonial que se reveste de moderno, mas na realidade possui um rosto mascarado “**burocrático-racional-legal**”, cujo suporte da legitimação encontra-se na política oligárquica de tipo tradicional.

(...) a dominação patrimonial não se constitui, na tradição brasileira, em forma antagônica de poder político em relação à dominação racional-legal. Ao contrário, nutre-se dela e a contamina. As oligarquias políticas no Brasil colocaram a seu serviço as instituições da moderna dominação política, submetendo a seu controle todo o aparelho de Estado. Em consequência, nenhum grupo ou partido político tem hoje condições de governar o Brasil senão através de alianças com esses grupos tradicionais. E, portanto, sem amplas concessões às necessidades do clientelismo político. (MARTINS, 1994: p. 20).

A cultura política do favor se tornou hegemônica na realidade brasileira. Este modelo é proveniente da ética católica que por meio da caridade cristã realiza a distribuição de esmolas entre os pobres. Trata-se, portanto, de uma espécie de jejum econômico quaresmal com hermenêuticas fundamentalistas retiradas dos textos bíblicos⁵⁸. Nesta relação entre o favor recebido e o favor concedido existem créditos e débitos a ser cobrados. Assim, o político na concepção tradicional da oligarquia é visto como o protetor, o provedor, a imagem do patriarca, do pai que doa. Martins (1994) chama esta lógica patrimonialista de *cultura da apropriação do público pelo privado*. Nesta lógica, os pobres votam para exclusivamente pagar um favor concedido diante do favor recebido.

O patrimonialismo apresenta uma contradição fundamental na relação que se estabelece entre o público e o privado na formação do **ethos**⁵⁹ da sociedade brasileira. O

⁵⁷ Neste sentido, podemos conferir também o trabalho de Scharzman (1988).

⁵⁸ Para legitimar a cultura do favor, seus adeptos defensores utilizam-se ocultamente de textos bíblicos que nos ensinam a necessidade da caridade como obra de Deus. Em especial, o texto mais procurado para legitimar e perpetuar a cultura do favor e da caridade irá afirmar: “*Por isso, quando deres esmola, não te ponhas a trombetear em público, como fazem os hipócritas nas sinagogas e nas ruas, com o propósito de serem glorificados pelos homens. Em verdade eu vos digo: já receberam sua recompensa. Tu, porém, quando deres esmola, não saiba a tua mão esquerda que faz a sua mão direita, para que a tua esmola fique em segredo; e o teu Pai, que vê no segredo, te recompensará*” (Mt 6, 2-4).

⁵⁹ Para Boff (2003: p. 33-34) o ethos é a morada humana. Dentro dessa morada encontra-se a ética e a moral que são sinônimos. Afirma Boff (2003: p. 37) “*a ética é parte da filosofia. Considera concepções de fundo acerca da vida, do universo, do ser humano e de seu destino, estatui princípios e valores que orientam pessoas e sociedades. Uma pessoa é ética quando se orienta por princípios e convicções. Dizemos, então, que tem caráter e boa índole. (...) a moral é parte da vida concreta. Trata da prática real das pessoas que se expressam por costumes, hábitos e valores culturalmente estabelecidos. Uma pessoa é moral quando age em conformidade com os costumes e valores consagrados. Estes podem, eventualmente, ser questionados pela ética. Uma pessoa pode ser moral (segue os costumes até por conveniência) mas não necessariamente ética (obedece a convicções e princípios).*”

patrimonialismo político possui uma concepção patriarcal de autoridade, uma espécie de exercício supremo da sacralidade da função pública que apresenta um caráter de estamento⁶⁰ a partir da fidalguia e da nobreza. No Brasil, dos séculos XVI e XVII esta contradição público-privado era muito clara e não temos dúvida de que contribuiu na formação política do povo brasileiro.

(...) o público era quase que inteiramente personificado pelo privado. As **res-públicas**, isto é, as vilas, os municípios, eram constituídas pela casta dos homens bons, isto é, os homens sem mácula de sangue e, também, sem mácula de ofício mecânico, isto é, homens que não trabalhavam com as próprias mãos. A elas delegava o rei parte de sua autoridade e nelas os homens bons administravam essa concessão no benefício da república. República era, pois, sinônimo de coisa pública administrada pela assembléia dos particulares, isto é, dos súditos. Contraditoriamente, no fundo, era público o que não era do rei, isto é, do Estado. E que estava, portanto, sob administração dos agentes privados. (MARTINS, 1994: p. 24).

Nesta sociedade patrimonial onde não se sabe o que é público e o que é privado os pobres possuem um papel determinado pelas classes dominantes: são considerados clientes do mercador ou comprador. Daí o surgimento da categoria “*clientelismo*” que dá significado e significante àqueles que vendem seus votos. Na verdade, os vendedores pobres são influenciados por velhos mecanismos de controle de voto e do comportamento eleitoral existente nas relações patrimoniais. Para Martins (1994: p. 28) “*o clientelismo político tem sido interpretado, no Brasil, como uma forma branda de corrupção meramente política, mediante a qual os políticos ricos compram os votos dos eleitores pobres*”. Com o clientelismo criou-se nas representações simbólicas do povo brasileiro um comportamento subserviente que estimula o acatamento das coisas.

Contudo, entendemos que esta maneira de agir politicamente está amplamente difundida pela cultura do oligarquismo brasileiro que se apóia na instituição de representação política para anunciar um tipo de democracia que existe somente nos sofismas dos discursos. Trata-se de um gargalo da sociedade e do Estado Brasileiro que continua a assumir esta postura mesmo com a existência de controles jurídicos, principalmente, em pequenos municípios da federação ligados ao controle político das oligarquias rurais que também criavam determinados mecanismos de acumulação de riqueza.

⁶⁰ Segundo Faoro (1979: p. 88) “*o estamento, quadro administrativo e estado-maior de domínio, configura o governo de uma minoria. Poucos dirigem, controlam e infundem seus padrões de conduta a muitos. O grupo dirigente não exerce o poder em nome da maioria, mediante delegação ou inspirado pela confiança que do povo, como entidade global, se irradia. É a própria soberania que se conquista, impenetrável e superior, numa camada restrita, ignorante do dogma do predomínio da maioria*”.

(...) as indicações sugerem que o clientelismo político sempre foi e é, antes de tudo, preferencialmente uma relação de troca de **favores políticos** por **benefícios econômicos**, não importa em que escala. Portanto, é essencialmente uma **relação entre os poderosos e os ricos** e não principalmente uma relação entre os ricos e os pobres. Muito antes de que os pobres pudessem votar e, portanto, negociar o preço do voto, já o Estado tinha com os ricos, isto é, os senhores de terras e escravos, uma relação de troca de favores... (MARTINS, 2003: p. 29).

Há que se entender que no Brasil, em diversos exemplos, os direitos não foram conquistados, mas ressignificados pela própria classe dominante. Os novos atos surgem das velhas ações⁶¹. Criou-se assim uma espécie de servilismo parlamentar à oligarquia que se torna a representação partidária que pretende inculcar na cultura política dos brasileiros a despolitização e a desideologização como forma de abafamento dos conflitos que poderiam ser gerados pelo descontentamento popular. Por isso, qualquer ação coletiva dos movimentos sociais, urbanos ou rurais, é visto como ato político, ideológico e que fere a ordem estabelecida pelas classes dominantes defensores de atitudes apolíticas.

Com a constituição do Estado Moderno e o surgimento do capitalismo as contradições se perpetuam na sociedade brasileira que apresenta um tipo patrimonialismo prático que entra em sintonia com um tipo de Estado Moderno capitalista alicerçado na propriedade da burguesia dos meios de produção e na exploração dos trabalhadores. Segundo Faoro (1979: p. 20) “*o sistema patrimonial, ao contrário dos direitos, privilégios e obrigações fixamente determinados do feudalismo, prende os servidores numa rede patriarcal, na qual eles representam a extensão da casa do soberano*”.

No Brasil, a formação do patronato encontra suas bases nestas relações patrimoniais onde a **Casa Grande** se encontra perfeitamente separada da **Senzala**, cujo poder está definitivamente sobreposto numa agenda política que dita regras de conduta aos seus membros. Por isso, para Faoro (1979: p. 390-391):

O patronato não é, na realidade, a aristocracia, o estamento superior, mas o aparelhamento, o instrumento em que aquela se expande e se sustenta. Uma circulação de seiva interna, fechada, percorre o organismo, ilhado da sociedade, superior e alheio a ela, indiferente à sua miséria. O que está fora do estamento será a cera mole para o domínio,

⁶¹ Segundo Martins (2003: p. 30) “*O novo surge sempre como um desdobramento do velho; foi o próprio rei de Portugal, em nome da nobreza, que suspendeu o medieval regime de sesmarias na distribuição de terras; foi o príncipe herdeiro da Coroa portuguesa que proclamou a Independência do Brasil; foram os senhores de escravos que aboliram a escravidão; foram os fazendeiros que em grande parte se tornaram comerciantes e industriais ou forneceram os capitais para esse desdobramento histórico da riqueza do País.*”

enquanto esta, calada e medrosa, vê no Estado uma potência inabordável, longínqua, rígida.

No Brasil, a figura que se aproxima do patronato é a do coronel. O coronel, em essência, não é o homem do campo. Suas inquietações são urbanas e suas angústias são elitistas. Possui uma sede de mando que paralisa o entendimento conceitual democrático. Trata-se de um personagem militar da cidade, figura que transmite poder ao falar. Este personagem na cultura política brasileira centraliza-se, aos poucos, na figura do chefe autoritário. Portanto, o coronel militar da cidade passa a ser o coronel latifundiário, distrital e municipal das pequenas vilas e cidades do interior brasileiro. Sua existência justifica-se pelo apóio incondicional às oligarquias locais e estaduais.

O fenômeno coronelista não é novo. Novo será sua coloração estadualista e sua emancipação no agrarismo republicano, mais liberto das peias e das dependências econômicas do patrimonialismo central do Império. O coronel recebe seu nome da Guarda Nacional, cujo chefe, do regimento municipal, investia-se daquele posto, devendo a nomeação recair sobre pessoa socialmente qualificada, em regra detentora de riqueza, à medida que se acentua o teor da classe da sociedade. Ao lado do coronel legalmente sagrado prosperou o “*coronel tradicional*”, também chefe político e também senhor dos meios capazes de sustentar o estilo de vida de sua posição. (FAORO, 1987: p. 621-622).

O termo coronelismo⁶² penetrou profundamente no vocabulário brasileiro para representar o indivíduo presente no sistema partidário dos municípios brasileiros. O coronel é identificado como aquele que gasta seus recursos lícitos ou ilícitos com suas amantes e com festas particulares para realmente esconder os mandos e desmandos praticados na vida política. Assim, devemos interpretar este personagem em duas vias: líder econômico e líder político. Seus mandos justificam-se nas relações de poder que lhe é conferida em forma de pacto com a sociedade na qual se pratica sua atividade econômica e política.

Dessa forma, o coronelismo se infiltra na cultura política brasileira. Por meio dessa prática política poderemos compreender o universo político no Brasil carregado de ambigüidades que possibilita-nos afirmar a existência ainda de atitudes e práticas coronelistas em pleno século XXI. Por exemplo: compra de votos, campanhas

⁶² Segundo Faoro (1987: p. 631) “o coronelismo se manifesta num **compromisso**, uma **troca de proveitos** entre o chefe político e o governo estadual, com o atendimento, por parte daquele, dos interesses e reivindicações do eleitorado rural. As despesas eleitorais cabem, em regra, ao coronel, por conta de seu patrimônio. Em troca, os empregos públicos, sejam os municipais ou os estaduais sediados na comuna, obedecem às suas indicações. Certas funções públicas, não institucionalizadas, estão enfeixadas em suas mãos. Daí que o coronel, embora possa ser oposicionista no âmbito municipal, - coronel contra coronel – há de ser governista no campo estadual e federal”.

superfaturadas financiadas pelo setor privado, nepotismo, desrespeito às leis etc. são praticas comuns no cotidiano brasileiro, principalmente, em pequenos e longínquos municípios do Brasil. Além disso, consideramos que as praticas coronelistas se misturam com praticas patrimonialistas no Brasil. Quando eleitos, os ditos representantes do voto popular, antes de assumirem tomam “**posse**” dos cargos para os quais foram eleitos. O ato de tomar “**posse**” representa exatamente a lógica patrimonialista que ainda não subvertemos para outra lógica o que permite ficarmos nessa ambígua democracia minimalista. Tomar posse em pequenos municípios do Nordeste, do Norte e do Centro-Oeste brasileiro, distantes 10 horas ou mais da capital do estado, representa exatamente assumir o controle da prefeitura, dos trabalhadores e de todo erário público em benefício individual-privado. A Prefeitura e a Câmara Municipal passam a ser patrimônio dos gestores que ali, pelo período de 4 anos, tornam-se seus senhores e que possuem o direito sagrado de mando e desmando.

O coronelismo reúne em torno de si todos os elementos anteriormente abordados, como o sistema de patronato, o próprio patrimonialismo, elementos de estamentos, clientelismo que se destina a perpetuar a cultura do favor, formas de caciquismo oculto entre outros. Mas, devemos entender que o coronelismo se aprofunda mesmo é na sociedade agrária brasileira. Por isso, ao entrarmos na discussão epistemológica acerca da questão agrária deveríamos ter alguns elementos que nos possibilitassem compreender este universo simbólico de representações políticas na história e realidade brasileira. A lógica do coronelismo está associada, portanto, ao mundo do compadre que deve favores ou oferece os mesmo favores. Por isso mesmo, no meio rural brasileiro, coronéis e oligarquia se unem em defesa de uma sociedade agrária baseada na lógica do dogma da propriedade privada e no latifúndio improdutivo como elemento especulativo terá êxito e será fator incondicional para a promoção da desigualdade social no Brasil. De outro lado, teremos os condenados da terra, “*plebe rural, abandonada e desajustada no quadro institucional, refugia-se no messianismo e no cangaceirismo, em protesto difuso e sem alvo*” (FAORO, 1987: p. 654).

2.2 Conflito central: questão agrária, latifúndio e propriedade privada

O conflito central das oligarquias rurais no Brasil se encontra na acumulação e especulação fundiária. Utilizam-se da máscara do liberalismo e de concepções políticas modernas sem deixar seu compromisso com o que denomino de **dogma da propriedade privada** e do latifúndio a partir de uma cultura política alicerçada no clientelismo. Martins

(1994) vai confirmar – *em parte* – esta tese ao afirmar que somos uma sociedade de *ensaios da história lenta* o que permite convivermos na contradição entre moderno e tradicional onde a utopia conservadora por progresso e revolução se alterna nas representações imaginárias da população brasileira.

Antes de abordarmos propriamente a questão agrária no Brasil, entendemos ser necessário investigar acerca dos fundamentos dogmáticos da sagrada propriedade da terra. Segundo Locke (1978), os homens pela razão natural possuem direitos a se preservar e tudo o que for necessário para sua subsistência. Pela razão natural que provém da Revelação de Deus a Adão, a terra pertence aos homens⁶³. A terra seria comum a todos no primeiro momento, mas a intenção do contratualista John Locke é mostrar como pode o homem ter uma propriedade. Para isso, utiliza-se do método racionalista onde a terra é vista como sustento e conforto da existência humana.

Para Locke (1978), os meios de apropriação da terra é que poderá ser um benefício de qualquer indivíduo em particular, ou seja, aqui já podemos perceber a delimitação por meio da dicotomização realizada entre o comum e o particular. A terra é comum, mas o próprio homem é uma propriedade. O trabalho realizado pela propriedade humana passa a ser a mesma conjunção. Portanto, aquilo que o homem consegue pelo suor de seu trabalho ao retirar da natureza torna-se um direito privado particular do próprio homem.

Por isso, a Lei do “Logos” na concepção lockeana afirmará que o peixe que o índio pesca é sua propriedade, pois se retira a matéria do seu estado de natureza no qual era comum. Portanto, o ato racional gera a propriedade privada das coisas. Já o excedente não pertence ao particular, mas ao todo, pois “*o excedente ultrapassa a parte que lhe cabe e pertence a terceiros. Deus nada fez para o homem estragar e destruir*” (LOCKE, 1978: p. 47). Contudo, Locke será o filósofo que justificará a necessidade divina da propriedade privada.

(...) a principal matéria da propriedade não os frutos da terra e os animais que sobre ela subsistem, mas a própria terra, como aquilo que abrange e consigo leva tudo o mais, penso ser evidente que aí também a propriedade se adquire como nos outros casos. A extensão da terra que um homem lavra, planta, melhora, cultiva, cujos produtos usa, constitui a sua propriedade. Pelo trabalho, por assim dizer, separa-a do comum. (...) Deus, ao dar o mundo em comum a todos os homens, ordenou-lhes também que trabalhassem; e a penúria da condição humana assim o exigia. Deus e a própria razão lhes ordenavam dominar a terra, isto é,

⁶³ Neste sentido, Locke (1978) para defender esta tese utiliza-se do Salmo 115, 24 onde se reza: “*O céu é o céu de lahweh, mas a terra, ele deu para os filhos de Adão*”.

melhorá-la para benefício da vida e nela dispor algo que lhes pertencesse, o próprio trabalho. Aquele que, em obediência a esta ordem de Deus, dominou, lavrou e semeou parte da terra, anexou-lhe por esse meio algo que lhe pertencia, a que nenhum outro tinha direito, nem podia, sem causar dano, tirar dele. (LOCKE, 1978: p. 47).

Com a lógica capitalista o processo de divinização da propriedade privada é ampliado. Por exemplo: como explicar então as terras que são utilizadas como forma de especulação imobiliária ou acumulação do capital? Como explicar as terras que são condenadas pelo crime ambiental da destruição para a formação de “*pastagens*” com o objetivo de tornar a terra uma espécie de hotel para boi dormir e engordar? Sabemos que para Locke, a condição do direito de posse é o trabalho. Dominar a terra e cultivá-la é uma explicação bíblica fundamentalista sem nenhuma luz da hermenêutica teológica e sem nenhuma leitura exegética dos textos sagrados conforme podemos perceber nas próprias afirmações de Locke sobre a dominação da terra.

(...) dominar ou cultivar a terra e ter domínio estão intimamente conjugados. Um deu direito a outro. Assim, Deus, mandando dominar, concedeu autoridade para a apropriação; e a condição da vida humana, que exige trabalho e material com que trabalhar, necessariamente introduziu a propriedade privada. (LOCKE, 1978: p. 48).

Portanto, para Locke a propriedade se dava pela extensão do trabalho na terra. Caso compararmos com a realidade histórica do Brasil, podemos dizer que Locke se enganou⁶⁴. Ao abordar sua defesa da propriedade privada da terra, Locke apresenta questões curiosas como acerca da regra de propriedade onde afirma “*que todo homem deve ter tanto quanto possa utilizar, valeria ainda no mundo sem prejudicar a ninguém, desde que existe terra bastante para o dobro dos habitantes*” (LOCKE, 1978: p. 48). Talvez venha dessas proposições de Locke o fato de associarmos a propriedade privada da terra com o suor do trabalho realizado pelo seu dono. Assim, as afirmativas de Locke representam a mais obscura defesa da propriedade privada como direito individual a todo e qualquer cidadão que por meio da conveniência define a quantidade de terras necessárias à sua vida. Como abordamos na nota 30 do Capítulo I, Rousseau apresenta outra argumentação acerca da propriedade privada da terra que mais se aproxima do bom senso. Evidentemente que o ordenamento jurídico do Estado de Direito burguês prefere as posições apontadas por Locke. No mais, não poderíamos deixar de apresentar

⁶⁴ Locke (1978: p. 48) entendia que “*era impossível para qualquer homem, dessa maneira, usurpar o direito de outro ou adquirir para si uma propriedade com prejuízo do vizinho, que ainda disporia de espaço para posse tão boa e tão extensa - depois que o outro lhe tivesse arrebatado a sua – como, antes de ter-se dela apropriado*”.

que Locke defende a propriedade privada da terra de forma desigual porque a humanidade está constituída também de forma desigual.

Mas como o ouro e a prata são de pouca utilidade para a vida humana em comparação com o alimento, vestuário e transporte, tendo valor somente pelo consenso dos homens, enquanto trabalho dá em grande parte a medida, é evidente que os homens concordaram com a posse desigual e desproporcionada da terra, tendo descoberto, mediante consentimento tácito e voluntário, a maneira de um homem possuir licitamente mais terra do que aquela cujo produto pode utilizar, recebendo em troca, pelo excesso, ouro e prata que podem guardar sem causar dano a terceiros, uma vez que estes metais não se deterioram nem se estragam nas mãos de quem os possui. Os homens tornaram praticável semelhante partilha em desigualdade de posses particulares fora dos limites da sociedade e sem precisar de pacto, atribuindo valor ao ouro e à prata, e concordando tacitamente com respeito ao uso do dinheiro; porque, nos governos, as leis regulam o direito de propriedade e constituições positivas determinam a posse da terra. (LOCKE, 1978: p. 53).

Na tradição liberalista são os proprietários os herdeiros da cidadania e como já afirmara Diderot “**é a propriedade que faz o cidadão**” (GOHN, 1992: p. 11). Possuir uma propriedade dá o **status quo** necessário para que o proprietário seja considerado dignitário na boa gestão da coisa pública.

O fato de se ter uma propriedade seria a garantia da independência econômica necessária à liberdade de espírito e ao desprendimento das paixões. Por tudo isto preconizava-se que só os proprietários tinham direito à plena liberdade e à plena cidadania. Sabemos que os proprietários para os liberais eram os burgueses. (GOHN, 1992: p. 12).

A partir do século XVIII ser cidadão significava ser sujeito de direitos. A economia clássica do liberalismo impôs ao comportamento social a idéia do “**cidadão passivo**”. Jamais o liberalismo pensou no cidadão como sujeito político. Por isso, a cidadania “*passa a ter uma conotação eminentemente moral, como obrigação moral, de disciplinamento para o convívio social harmônico com os cidadãos semelhantes*” (GOHN, 1992: p. 14).

No século XIX, a cidadania começa a se dirigir realmente a todos, incluindo as grandes massas, mas, com as mesmas intencionalidades ocultas, a saber: disciplinação e domesticação.

No século XX, o Estado assume a competência e a função regulatória de determinar os direitos e deveres do cidadão. A sociedade civil se enfraquece, pois já não assume a posição de conquistar a cidadania, pelo contrário, a mesma passa a ser outorgada pelo Estado.

Contudo, temos outra noção de cidadania que foi durante o século XX ressignificada pela sociedade civil conforme a conjuntura histórica. Trata-se da chamada “***cidadania coletiva***” que proponho a discuti-la no decorrer do trabalho, especificamente, no último capítulo. A proposta de uma nova noção de cidadania que rompesse com o velho conceito do liberalismo burguês foi amplamente defendida pelos movimentos sociais populares porque a barbárie social promovida pelo capital chegava a pontos alarmantes de desumanização.

O desenvolvimento explorador e espoliativo do capitalismo, a massificação das relações sociais, o descompasso entre o alto desenvolvimento tecnológico e a miséria social de milhões de pessoas, as frustrações com os resultados do consumo insaciável de bens e produtos, o desrespeito à dignidade humana de categorias sociais tratadas como peças ou engrenagens de uma máquina, o desencanto com a destruição gerada pela febre de lucro capitalista etc., são todos elementos de um cenário que cria um novo ator histórico enquanto agente de mobilização e pressão por mudanças sociais: os movimentos sociais. (GOHN, 1992: p. 16).

Por isso, este conflito que estabelecemos não diz respeito à questão agrícola, mas, sobre a questão agrária alicerçada no sistema capitalista de produção. Silva (1998: p. 20) vai afirmar que precisamos “*combater o sistema capitalista e não simplesmente a tecnologia que, sob dadas circunstâncias econômicas, sociais e políticas é por ele gerada e utilizada*”. Contudo, este modelo capitalista se infiltrou no sistema de propriedade da terra no Brasil que possui extremas ambigüidades, mas também explica o sistema fundiário que temos.

Em alguns países, como no caso do Brasil, o proprietário da terra tem até mesmo o direito de não utilizá-la produtivamente, isto é, deixá-la abandonada, e de impedir que outro a utilize. Por isso é que a estrutura agrária – ou seja, a forma como a terra está distribuída – torna-se assim o **pano de fundo** sobre o qual se desenrola o processo produtivo na agricultura. (SILVA, 1998: p. 24).

Por isso, a questão agrária no Brasil é uma história do desenvolvimento oculto de determinadas relações do modo de produção capitalista no campo baseados no **dogma** da propriedade privada fundiária que se tornou o instrumento fundamental para separar os trabalhadores dos meios de produção, em especial, a partir da constituição das sesmarias⁶⁵ donde surge o que denominamos hoje por **latifúndios**. Somente os

⁶⁵ Segundo Martins (1994: p. 76) “o regime de sesmarias vigia em Portugal desde muito antes da descoberta do Brasil. Nele, o acesso a terra dependia da pureza de sangue do concessionário, não sendo ela acessível aos mouros, aos judeus e aos negros. (...) no regime de sesmarias, a obtenção da terra pelo sesmeiro era condicional, já que ele tinha apenas o direito de posse e uso. Se durante um certo número de anos a terra

chamados movimentos messiânicos (Contestado e Canudos) e o conhecido “*banditismo rural*” conseguem escapar do profundo imobilismo político instituído no campo brasileiro pela cultura política do patrimonialismo clientelista.

Os estudiosos da Economia Política analisam o processo de desenvolvimento na agricultura e constatam que a questão agrária no Brasil promove a concentração da propriedade da terra de forma injusta. O problema da propriedade privada da terra perpassa duas questões fundamentais para compreendermos a questão agrária, a saber: a questão da posse da terra e a questão da justa distribuição da terra.

Para Martins (1994) a propriedade privada latifundiária⁶⁶ é um freio para as transformações sociais na sociedade brasileira. Martins defende a idéia de que a propriedade da terra é um sistema político do capital moderno que aplica a **descidadania** à sociedade civil (instrumento nas mãos do Estado) que passa a ser dominada pelo Estado que tem o papel de legitimar e perpetuar as relações políticas atrasadas, de clientelismo a partir da dominação tradicional de base, ou seja, patrimonialista constituída de oligarquias. O atraso é o instrumento de poder na concepção do sociólogo José de Souza Martins. Prova disso são os partidos políticos no Brasil divididos em duas categorias: partidos do sistema político e partido da ruptura. Teria sido o PT um partido de ruptura? O Governo Lula é um governo de ruptura? Os antigos donos do poder – *parafraseando Faoro (1979 e 1987)* – conseguem ser a ruptura ao governo Lula que se tornou sistema político?

Não podemos esquecer que a história do Brasil se confunde com a história da instituição do latifúndio, ou seja, é uma história da propriedade comunal e de terras sem cercas e arames à constituição da propriedade privada da terra⁶⁷. Para isso, desde o século XVI foram utilizados três instrumentos do processo colonizatório para legitimar o

não fosse utilizada economicamente, podia cair em comisso, isto é, retornar ao patrimônio do rei, que mantinha a propriedade eminente da terra, podendo arrecadá-la de volta sempre que as condições da concessão fundiária não fossem respeitadas pelo fazendeiro.

⁶⁶ Para Górgen (2004: p. 45-46) “*herdamos do latim a palavra latifúndio que significa grande área de terra. Herdamos do império português a estrutura latifundiária no campo brasileiro e dela, até hoje, não nos livramos. Percorremos uma história de capitâneas hereditárias, sesmarias, grandes fazendas de monocultura de exportação, modernas empresas agropecuárias e entramos no século XXI completando cinco séculos de latifúndio (...) o latifúndio – mesmo que comprove produtividade econômica, é socialmente improdutivo. Não produz distribuição de renda: concentra. Não produz comida para a mesa do povo brasileiro: o pouco que se acha é monocultura de exportação. Não produz dinamismo econômico local nos municípios onde se localiza: suga-os. Não produz empregos: ostenta luxo. Não produz vida digna para o povo: é uma usina geradora de miséria. Não produz uma sociedade justa e democrática. Serve ao poder de uma oligarquia atrasada. E se transformou num dos principais bloqueios ao desenvolvimento com justiça social da nação brasileira*”.

⁶⁷ A concessão territorial no período colonial e imperial no Brasil apresentava as seguintes características, a saber: “*A concessão territorial era o benefício da vassalagem, do ato de servir. Não era um direito, mas uma retribuição. Portanto, as relações entre o vassalo e o rei ocorriam como troca de favor. A lealdade política recebia como compensação retribuições materiais, mas também honrarias, como títulos e privilégios, que, no fim, resultavam em poder político e, conseqüentemente, em poder econômico*” (MARTINS, 1994: p. 23).

dogma da propriedade da terra o que culminou na instituição das chamadas Capitánias Hereditárias.

No Brasil, os portugueses administravam a colônia utilizando-se de três instrumentos: a Coroa, uma vez que a colônia era um bem real; os administradores locais, que cumpriam as determinações vindas da Corte; e aqueles que detinham a posse da terra. Apesar de alguns conflitos, todos agiam movidos pela lógica do lucro. A primeira forma de distribuição da terra foi o sistema de capitánias hereditárias, pelo qual a Coroa destinava grandes extensões de terra da nobreza portuguesa ou prestadores de serviços à Coroa. (STÉDILE, 1997: p. 09).

Na verdade, o que determina o acesso a terra era ser amigo do rei ou ser nobre⁶⁸. Esta forma de acesso a terra se deu durante todo o período colonial a partir do sistema de sesmarialismo onde a terra se encontrava sob o domínio público destinada àqueles que tinham amizade da Coroa ou por pertencimento à nobreza. A partir de 1850, a terra passa a ser vista como propriedade privada a partir da promulgação da Lei de Terras⁶⁹ (Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850) assinada por Dom Pedro II. Mas quais eram as intencionalidades políticas da lei de terras? Vejamos.

Essa lei determinava que somente poderia ser considerado proprietário da terra quem legalizasse sua propriedade nos cartórios, pagando certa quantidade em dinheiro para a Coroa. Essa lei discriminou os pobres e impediu que os escravos libertos se tornassem proprietários, pois nem uns nem outros possuíam recursos para adquirir parcelas de terra da Coroa ou para legalizar as que possuíam. Por essa razão, após a libertação dos escravos, a maior parte deles optou por migrar para cidades como Rio de Janeiro, Salvador e Recife, em vez de permanecer nas fazendas ou nas pequenas vilas do interior. Uma vez nas cidades, sem opção de moradia e de trabalho, formaram vilas paupérrimas, sobrevivendo à custa do subemprego ou da mendicância. (STÉDILE, 1997: p. 11).

Silva (1998: p. 27-28) aborda sobre a Lei de Terras⁷⁰ e afirma que a mesma “(...) rezava que todas as terras devolutas só poderiam ser apropriadas mediante a compra e

⁶⁸ Afirma veementemente Faoro (1979: p. 20): “A terra obedecia a um regime patrimonial, doada sem obrigação de serviço ao rei, não raro concedida com a expressa faculdade de aliená-la. O serviço militar, prestado em favor do rei, era pago. O domínio não compreendia, no seu titular, autoridade pública, monopólio real ou eminente do soberano”.

⁶⁹ Silva (1996) nos proporciona uma compreensão da dinâmica da sociedade brasileira, a partir de estudos sobre a forma originária de ocupação territorial. Em sua análise sobre o espaço de relacionamento entre proprietários de terras e o Estado estabelecido pela Lei de 1850 (Lei de Terras), a autora estabelece as condições nas quais se deu o processo de passagem das terras públicas para o domínio privado. Os estudos realizados pela autora apresentam a situação da apropriação territorial no período anterior a 1850 e compreendem as diversas fases do ordenamento jurídico da propriedade territorial, como as Ordenações do Reino, na época colonial, o sesmarialismo na Bahia, a apropriação territorial no Estado de São Paulo, o coronelismo e a luta pela terra e a questão do Usucapião.

⁷⁰ Segundo Medeiros (2003: p. 11) “a Lei de Terras de 1850 regulamentou a situação de posse e propriedade das terras após o vazio legal que se seguiu à extinção do regime de sesmarias, depois da independência do Brasil em 1822. Ela legitimava o direito de posse em terras ocupadas com culturas efetivas, recompensava o

venda, e que o governo destinaria os rendimentos obtidos nessas transações para financiar a vinda de colonos da Europa”. Podemos então afirmar que a lei de terras no Brasil permitiu a consolidação jurídica do grande latifúndio e a implantação também dos núcleos de colonização aos migrantes europeus.

Nos anos 1920 do século XX não podemos esquecer o chamado movimento tenentista que foi liderado por jovens oficiais do Exército brasileiro que defendia a tese da existência do latifúndio devido ao coronelismo no campo. Nos anos 1930, com o Estado Novo promovido pelo então Presidente Getúlio Vargas, incentivou-se o desenvolvimento do meio rural a partir do mito chamado “**Marcha para Oeste**”. Velho (1976) preconizava esta característica do mito à Marcha para Oeste que conseguia justificar e legitimar o autoritarismo estatal do Estado Novo.

(...) ideologicamente a Marcha para Oeste do Estado Novo foi da maior importância no estabelecimento de uma ponte com o movimento bandeirante e uma reencenação dele através do cultivo de um **espírito bandeirante**. Agora o território tinha que ser definitivamente ocupado. Não era mais apenas uma questão de marcha para oeste, mas também de marcha para o oeste. (VELHO, 1976: p. 146).

A Marcha para o Oeste significou a ocupação territorial de fronteiras agrícolas nas regiões Centro-Oeste e na própria Amazônia que possibilitaram a criação de novas cidades, bem como o encorajamento para desbravar o cerrado e a floresta em defesa do desenvolvimento capitalista.

Em 1946, com a instituição da Assembléia Constituinte de maioria conservadora que representava os interesses da oligarquia rural, pela primeira vez, buscou-se associar a propriedade vinculada ao uso social para produção. A partir daí, iniciaram-se os primeiros movimentos sociais de resistência no campo brasileiro que provocaram os primeiros conflitos sociais como é o caso da Revolta dos Posseiros de Teófilo Otoni em Minas Gerais e o próprio surgimento das Ligas Camponesas. Inicia-se propriamente a organização política dos trabalhadores rurais a partir das Ligas Camponesas que num primeiro momento foram entendidas pelas oligarquias rurais como semente de uma “*revolução agrária comunista*”. Nos anos 1950, o mito da Marcha para Oeste continua sendo desenvolvido nas ações políticas dos governantes brasileiros, assim, em 1950, é criado a Comissão Nacional de Política Agrária e do Serviço Social Rural sem que houvesse mudanças na ideologia política fundiária que continuava ocultando a problemática do latifúndio.

cultivo eficiente concedendo ao posseiro outro tanto do que possuísse, garantindo, dessa forma, as condições preexistentes de acesso a terra”.

Até a década de 1950, o debate sobre a questão fundiária ficou restrito a estreitos círculos intelectuais e políticos. Em torno dele não havia se constituído um movimento social expressivo, uma vez que, apesar de serem recorrentes os conflitos por terra em diversos pontos do país, eles não se expressavam por meio da linguagem da reforma agrária. (MEDEIROS, 2003: p. 14).

Não se pode esquecer a atuação do PCB desde os anos de 1950 como principal mediador das lutas camponesas que ainda se encontravam focalizadas e isoladas. Contudo, o PCB defendia um tipo de reforma agrária com fortes características democráticas burguesas o que acabava impedindo uma transformação real por meio das lutas implantadas. O ambiente camponês se destacava pela existência de uma grande massa de explorados que começavam a acreditar na luta contra o latifúndio. Neste contexto, surge em 1955 as Ligas Camponesas a partir da figura do líder Francisco Julião, propriamente, no Engenho Galiléia em Pernambuco.

As Ligas Camponesas surgiram no Nordeste brasileiro, no estado de Pernambuco, com o apoio de militantes do PCB, e se constituíram no símbolo da luta pela terra no Nordeste. Já no final dos anos 1950 suas lideranças romperam com o PCB. (...) As Ligas ganharam destaque nacional pelas sucessivas mobilizações, criando um fato político novo: os trabalhadores do campo nas ruas, realizando marchas, comícios, congressos. Reivindicavam a extinção do cambão (dias de trabalho gratuito para o dono da terra), do barracão (armazém no interior dos engenhos onde os trabalhadores se abasteciam, gerando uma dívida que dificilmente poderia ser paga), lutavam contra o aumento do foro. A essas reivindicações de caráter mais imediato somava-se a demanda por reforma agrária. (MEDEIROS, 2003: p. 17).

Com a criação das Ligas Camponesas o próprio campesinato brasileiro passa a se constituir como ator político no processo histórico de lutas sociais em defesa da reforma agrária. A partir desse fato histórico, assume um papel importante determinados setores da Igreja Católica socialmente progressista. Até então, a Igreja Católica tinha duas posições: defesa do latifúndio e aliança com os setores conservadores da política agrária coronelista ou então se silenciava. A partir do surgimento das Ligas Camponesas alguns setores da Igreja já influenciados pelos novos ares da eleição do Papa João XXIII, assumem uma nova postura, a de defesa dos trabalhadores rurais e de suas lutas sociais⁷¹.

⁷¹ Segundo Medeiros (2003: p. 18) “(...) a Igreja passou a denunciar as condições de vida da população que ali vivia, a apoiar o acesso à terra e a recomendar políticas voltadas para a formação de uma classe média rural. Defendia o direito instituído de propriedade, mas reconhecia a necessidade de uma reforma agrária que fosse feita por meio de desapropriações com justa indenização”.

A Igreja Católica, também, passa a realizar um processo de conscientização voltado para a organização sindical dos trabalhadores rurais. A Igreja queria uma reforma agrária acompanhada de uma ação educativa, uma ação conscientizadora. Daí o surgimento de uma ampla promoção de alfabetização de adultos e formação sindical junto aos trabalhadores donde possibilitou o surgimento do MEB (WANDERLEY, 1984).

Mas é necessário dizer também que Igreja, PCB e as Ligas Camponesas entram numa disputa ideológica para sensibilizar, mobilizar e organizar os trabalhadores rurais. Ainda nos anos de 1950, a Igreja queria concorrer com as inspirações anticomunistas e que, posteriormente, serviu de aprendizagem para que os agentes de pastoral compreendessem o significado do trabalho popular e de base. Mas, não podemos esquecer que essa mesma Igreja Católica tinha um passado conforme nos aponta o sociólogo José de Souza Martins.

(...) a Igreja era herdeira de uma visão de mundo que vinha do tempo da escravidão e que foi, aliás, um dos pilares do pensamento conservador no Brasil, a visão de que o mundo da fazenda era um mundo unitário e destituído de contradições e conflitos. O bem comum ainda era por ela entendido como o bem do fazendeiro e do seu agregado, assim como no passado entendera que o bem do senhor era também o bem do escravo. (MARTINS, 1994: p. 104).

Havia algumas diferenças essenciais entre a militância católica com a militância comunista praticada pelo PCB. Foi devido a essas diferenças que as Ligas Camponesas se aproximam dos ideais católicos e rompem com o PCB. Segundo Martins (1994: p. 112-113):

Os comunistas, até por razões doutrinárias, aceitavam com mais facilidade o destino da proletarização dos camponeses, que entendiam ser inevitáveis, e que estava, de fato, na essência, das transformações que ocorriam. Os católicos, porém, orientavam-se de preferência pela idéia da permanência do trabalhador na terra, pela valorização da sua condição de camponês. E, portanto, pela resistência às mudanças que ocorriam, opondo a elas a reivindicação de uma reforma agrária.

Havia diferenças entre os ideais católicos e os ideais das Ligas Camponesas. Evidentemente, havia diferenças programáticas e também de agendas das demandas. Vejamos:

Os católicos e as Ligas preconizavam a reforma agrária, com a diferença de que as Ligas lutavam por uma **reforma** agrária radical, confiscatória, enquanto os católicos queriam uma reforma agrária que respeitasse o direito de propriedade, ou melhor, não o modificasse, mediante justa indenização aos proprietários que tivessem suas terras expropriadas. (MARTINS, 1994: p. 113).

Nos anos 1960, intensificou-se a tensão social no campo com o surgimento da ULTABs ligada ao PCB e o MASTER ligado ao PTB. A Igreja Católica também apresenta sua concepção sobre a questão agrária, mas dividida em dois setores antagônicos, a saber: os progressistas ligados ao MEB e ao JAC e de outro lado, os conservadores.

(...) organizaram-se diversas pastorais da Igreja Católica, algumas progressistas, de apoio aos camponeses, como o MEB (Movimento de Educação de Base) e a JAC (Juventude Agrária Católica), e outras conservadoras, dirigidas por bispos que tinham como principal objetivo evitar que os camponeses fossem influenciados por teses comunistas. Surgiram, assim, as Frentes Agrárias Católicas, que em cada Estado ou diocese assumiram um nome específico. As mais conhecidas foram a FAG (Frente Agrária Gaúcha), o Sorpe (Serviço de Pastoral de Pernambuco) e o SARN (Serviço de Apoio no Rio Grande do Norte). (STÉDILE, 1997: p. 14).

Medeiros (2003: p. 19) afirma que no início dos anos 60 a temática da reforma agrária tomou centralidade nos debates dos trabalhadores rurais e do próprio Governo.

A reforma agrária transformou-se, no início dos anos de 1960, em um dos principais temas de debate sobre a necessidade de reformas estruturais e eixo de um projeto nacional-desenvolvimentista. Essas lutas trouxeram para os espaços públicos demandas que antes existiam de forma atomizada. Conflitos que eram resolvidos pelo poder dos patrões passaram a encontrar a mediação de concepções de direitos, das leis, gerando toda uma mobilização com o objetivo de fazer cumprir ou ampliar esses direitos. Paralelamente, as mobilizações a que deram origem tiveram o efeito de produzir o reconhecimento de categorias sociais que até então não tinham visibilidade no espaço público.

Em 1963 foi aprovado o Estatuto do Trabalhador Rural que ampliava os direitos dos trabalhadores que passavam a ter registro profissional, descanso semanal remunerado, férias, 13º salário, entre outros. Na verdade, o Estatuto do Trabalhador Rural promoveu o direito de sindicalização e, de certa forma, um esvaziamento da luta pela reforma agrária já que este documento resolvia os problemas de uma parcela considerável dos trabalhadores rurais. A opção política adotada era pela grande propriedade empresarial alicerçada no trabalho assalariado. No Governo João Goulart (1961-1964) também foi criado a SUPRA como organismo estatal que pretendia sistematizar os debates e as políticas fundiárias no Brasil, em especial, a questão da reforma agrária.

Precisamos destacar o importante papel da CONTAG que surge em 1963 como processo político das Ligas Camponesas que fundaram os primeiros sindicatos de trabalhadores rurais pelo Brasil. A CONTAG representa assim o desejo de organização dos trabalhadores do campo via processo de sindicalização conforme:

(...) a CONTAG sempre denunciou invasões de terras de posseiros, a cumplicidade do governo com os grandes proprietários rurais na definição de políticas agrícolas, o desrespeito aos direitos mais elementares dos **bóias-frias** e, mais recentemente, até mesmo juntou a sua voz no coro de pleno restabelecimento das liberdades democráticas e pela ampla, geral e irrestrita anistia. (SILVA, 1998: p. 87).

Nos anos 1960 e 1970, houve um aumento da concentração fundiária⁷² e uma grande expansão da fronteira agrícola o que permitiu a geração de um efeito cascata de aceleração do processo de urbanização nas grandes e médias cidades brasileiras.

Neste período, destacam-se quatro modelos de reforma agrária no Brasil, a saber: 1) os defensores de uma reforma agrária antifeudal que destruísse todos os latifúndios; 2) os defensores de uma reforma agrária para desenvolver o mercado interno e uma economia nacional que transformasse milhares de camponeses pobres em proprietários e consumidores, liderados por Celso Furtado, Ministro do Planejamento do Governo João Goulart; 3) os defensores de uma reforma agrária como viabilização do ideal cristão de justiça social e da pequena propriedade a partir dos ideais do Concílio Vaticano II e das propostas do economista Paul Singer; 4) os defensores de uma reforma agrária anticapitalista defendida por Caio Prado Junior e por integrantes da esquerda brasileira.

Com a Ditadura Militar (1964-1984) houve um verdadeiro amordaçamento da questão agrária no Brasil. O golpe de 1964 tentou a todo custo despolitizar a questão agrária. Igreja, Ligas Camponesas e o próprio PCB entram em confronto com a ditadura militar, pois o governo queria uma reforma agrária a partir da proposta do Estatuto da Terra que não alterava o pacto político, ou seja, de promoção de uma reforma agrária voltada para modernização econômica e não para a transformação social. Neste período duas eram as alternativas (saídas) destinada aos camponeses pobres no campo: primeira, migração para as grandes cidades; segunda, migrar para a Amazônia como forma de silenciamento dos conflitos sociais no campo.

Para os pobres do campo, camponeses que antes sonhavam com a reforma agrária e um pedaço de terra, os governos militares apresentaram apenas duas saídas sociais: a migração para as cidades, para servir de mão-de-obra barata às indústrias, ou para regiões ainda mais longínquas do norte do país, induzidos a isso pela falsa propaganda e pela construção de grandes estradas que cortaram a selva amazônica, como a Transamazônica, a Cuiabá-Santarém e a Cuiabá-Porto Velho. (...) Em relação aos movimentos sociais dos camponeses e

⁷² Os proprietários fundiários estavam organizados em duas frentes: CRB (Confederação Rural Brasileira) e SRB (Sociedade Rural Brasileira) ligadas ao chamado Setor Patronal. Nessas organizações se defendia a modernização tecnológica, o crédito agrícola e assistência técnica. Contudo, os latifúndios permaneciam como forma de especulação da propriedade da terra, com seu atraso tecnológico, improdutividade, relações de poder patronais, de opressão e de ausência de direitos.

à luta pela terra, os regimes militares introduziram a paz dos cemitérios. As principais organizações de camponeses foram proibidas, e seus líderes, foram presos ou assassinados. Centenas de lideranças camponesas foram duramente perseguidas pelos militares, pelos latifundiários e pelas oligarquias do campo, que passaram a atuar livremente. O debate político, científico e acadêmico também foi silenciado com o peso dos coturnos. (STÉDILE, 1997: p. 16).

A Ditadura Militar no Brasil conseguiu enterrar as conquistas dos trabalhadores rurais. Homologou o Estatuto da Terra enquanto política fundiária do governo militar aprovada em novembro de 1964 e mais conhecida como a lei do “*desenvolvimento rural*”. Com o Estatuto da Terra, os imóveis rurais passaram a ser caracterizados a partir de quatro tipos, a saber: minifúndios, latifúndios por exploração, latifúndios por extensão e empresas. A temática da reforma agrária era vista pela política militarista como fonte de tensão social no campo. Ao despolitizar o debate político em torno da reforma agrária, o governo militar propôs vê-la do ponto de vista técnico com o intuito de preservar a ordem institucional. Segundo Martins (1994: p. 120) a CONTAG foi utilizada pela ditadura militar, pois “*os sindicatos seriam utilizados pelo governo para fazer chegar às populações rurais alguns serviços assistenciais, forma, ao mesmo tempo, de procurar esvaziá-los de qualquer conteúdo político*”⁷³.

Por isso, privilegiava-se o fim dos minifúndios e latifúndios e priorizavam-se as empresas que começaram a adquirir grandes extensões de terra por meio da desapropriação e da tributação progressiva o que permitiu a instalação de um modelo moderno e tecnológico no meio rural. Mas, as conseqüências foram drásticas, de promoção da barbárie e da desumanidade para com os camponeses expulsos de suas terras e para com o próprio ambiente.

Com o Estatuto da Terra, o Estado absorvia grande parte das reivindicações que afloraram na década anterior e disciplinava-as, de forma a trazer a demanda por terra para os parâmetros de uma agricultura modernizadora, produtiva e capaz de atender às exigências do que então era do padrão idealizado e desejado de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, a legislação transformava a noção de direito à terra em um conjunto de normas que previa em que circunstâncias esse direito poderia se fazer valer, constituindo não só uma base legal para demandas como também um sistema de definições e enquadramentos. Em suas ambigüidades, ele instaurou as bases para uma disputa que se estende até os dias de hoje sobre as condições de obtenção de terras

⁷³ Faz-se necessário fazer um pequeno comentário das ações governamentais do Governo Lula que se apresentam em dois sentidos: primeiro, utiliza-se dos movimentos sociais do campo para fazer-se chegar junto aos trabalhadores rurais a partir de políticas compensatórias e minimalistas que, ao mesmo tempo, integraliza uma segunda parte do plano que é realmente esvaziar as ações políticas dos movimentos sociais e da própria luta pela terra no Brasil. Trata-se, em nossa concepção, de uma política que barbariza as relações Estado-sociedade civil onde se legitima a ampliação de uma **cultura política acomodativa**, pois a festa do pão e circo estará sempre garantida.

para a reforma agrária, propriedades que podem ser desapropriadas e em que circunstâncias se constitui o direito à terra. (MEDEIROS, 2003: p. 24).

Na prática, o Estatuto da Terra realizou raras desapropriações e privilegiou o apoio tecnológico às grandes empresas rurais. O latifúndio não foi eliminado, pelo contrário, apenas mudou de categoria, de pessoa física passou à pessoa jurídica. Essa modernização produziu fortes ondas de expropriação dos trabalhadores rurais que passaram a migrar para as grandes cidades. Nas áreas de fronteira agrícola houve expulsão dos posseiros já que a terra fora concedida à empresa pelo poder público. Portanto, nos anos 1970, o debate sobre a reforma agrária foi literalmente abafado diante do contexto de forte repressão. Concordamos com a afirmativa de Martins (1994: p. 78) de que o *“regime militar, porém, produziu uma legislação suficientemente ambígua para dividir os proprietários de terra e assegurar ao mesmo tempo o apoio ao grande capital, inclusive o apoio ao grande capital multinacional”*.

Com o Estatuto da Terra, os camponeses perderam suas reais condições de promover o sonho de acesso a terra e da implantação da reforma agrária no campo. Mas como poderíamos entender o significado da reforma agrária para os camponeses? Como definir **“reforma agrária”** para os trabalhadores do campo? Silva (1998: p. 95) nos apresenta uma definição importante.

A reforma agrária é para os trabalhadores rurais uma estratégia para romper o monopólio da terra e permitir que possam se apropriar um dia dos frutos do seu próprio trabalho. Para tal é necessário eliminar o latifúndio e incidir sobre a dominação parasitária da terra, desde o caso daqueles que deixam a terra inculta à espera de valorização imobiliária, até os que a utilizam para repassar recursos financeiros aos pequenos produtores rurais.

Por isso, não podemos tornar a reforma agrária numa **“ilha”** e com isso isolá-la de outras questões importantes e pertinentes da realidade do campo brasileiro. A questão agrária se associa a outras questões fundamentais na realidade do campesinato brasileiro, como: a questão energética, a questão indígena, a questão dos quilombolas, a questão ecológica e da agroecologia, a questão urbana, a questão das desigualdades regionais e territoriais, a questão da educação do campo, a questão da agricultura familiar, a questão do crédito, a questão da saúde, entre outras tantas questões.

A ofensiva contra as terras indígenas por parte das empresas rurais privilegiadas pelo Estatuto da Terra possibilitou o surgimento do CIMI em 1973. E, em 1975, pela ofensiva contra os povos do campo surge a CPT. Na verdade, a partir dos anos de 1970,

novos personagens entram em cena na luta pela terra. Os anos 1980, estes movimentos sociais do campo tem seu auge no combate às políticas de desmandos dos governos que se sucedem. Dentre eles, destacamos: o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento dos Seringueiros, o Movimento dos Pequenos Produtores, o Movimento dos Assalariados do campo, em especial, os bóias-frias que apresenta a face oculta da modernização tecnológica das empresas rurais de cana-de-açúcar e da indústria do álcool⁷⁴.

Os anos 1980 representaram também o surgimento de ONGs como a ABRA, CEDI, FASE, IBASE, bem como a Campanha Nacional pela Reforma Agrária que aglomerou também os movimentos sociais do campo. No Governo Figueiredo foi criado o Ministério Extraordinário de Assuntos Fundiários devido às pressões dos movimentos sociais, da Igreja Católica e das ONGs ligadas à problemática da questão agrária no Brasil. Também foram criadas nos anos 1980 o GETAT e o GEBAM, ambos subordinados à Secretaria-Geral do Conselho de Segurança Nacional como forma de implementar regularizações fundiárias nas terras do Araguaia-Tocantins e no Baixo Amazonas.

Após o processo de redemocratização, com o Governo Sarney, institui-se o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA)⁷⁵ em 1985-1986 e com o processo da Constituinte em 1987-1988 as forças da oligarquia rural e patronal se tornaram quase que hegemônicas nos debates acerca da questão agrária, principalmente, incentivadas pela criação da UDR em 1985 que “*estimulava os seus associados a usarem a força no combate às ocupações de terra*” (MEDEIROS, 2003: p. 36). Trata-se de um período com duas ações coletivas sendo realizadas por parte dos trabalhadores rurais, a saber: a CONTAG apóia as medidas do Governo Sarney de um lado e, de outro lado, o MST inicia suas ocupações de terra no oeste de Santa Catarina.

Para Martins (1994: p. 147) a nova República sob o comando de Sarney representava “*o poder do latifúndio atrasado, dos chefes políticos do interior, mascarado por uma ideologia liberal*”.

⁷⁴ Segundo Medeiros (2003: p. 30-31), os bóias-frias sofriam “*precárias condições de vida e trabalho, configuradas em emprego sazonal, salários baixos, extensas jornadas de trabalho, trabalho infantil, condições inseguras de transporte, falta de registro profissional e a conseqüente falta de garantia de direitos trabalhistas básicos (como descanso remunerado, férias, décimo terceiro salário, licença-maternidade), favelização das periferias das pequenas e médias cidades próximas às regiões de grandes lavouras etc.*”

⁷⁵ Na concepção de Medeiros (2003: p. 35), “*o programa básico do PNRA era o de assentamentos de trabalhadores em imóveis desapropriáveis. Colonização, regularização fundiária e mecanismos tributários, até então apresentados como alternativas à obtenção de terras por diversas das forças presentes no debate político, apareciam como mecanismos complementares*”.

A Constituição Federal de 1988, pela primeira vez, afirma que a propriedade deve atender à sua função social⁷⁶. No Art. 5º, inciso XXIII, se afirma: “*a propriedade atenderá a sua função social*”, bem como no Art. 170, inciso III, se reafirma a “*função social da propriedade*”. Mas quais seriam as exigências necessárias para que haja função social numa determinada propriedade. Vejamos o que diz a própria Constituição.

Art. 186 – A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em leis, aos seguintes requisitos:

I – aproveitamento racional e adequado;

II – utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente;

III – observância das disposições que regulam as relações de trabalho;

IV – exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores.

Com a Constituição Federal de 1988 estabeleceram-se normas para o processo de desapropriação de terra com fins de reforma agrária, entre elas, a função social da propriedade.

Art. 184 – Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusula de preservação do valor real, resgatáveis no prazo de até vinte anos, a partir do segundo ano de sua emissão, e cuja utilização será definida em lei.

Com a Constituinte surge também no cenário político a chamada Bancada Ruralista ou o Bloco Ruralista em torno da figura emblemática do Deputado Ronaldo Caiado, de família proveniente das oligarquias rurais da cidade de Goiás, grande defensor dos interesses da propriedade privada e da agropecuária empresarial no Congresso Nacional⁷⁷.

Com os Governos Collor e Itamar Franco, a política fundiária permanece inerte. A questão política tornou-se hegemônica nos debates o que não significa que as ações dos movimentos sociais do campo não continuaram, pelo contrário, o MST conseguiu atingir

⁷⁶ Em entrevista concedida no dia 08 de setembro de 2008, Vanderlei Martini, integrante do Setor Educação do MST de Minas Gerais destaca: “*O MST Luta pela reforma Agrária, pelo direito das famílias camponesas terem seu próprio pedaço de terra. Queremos que se cumpra a constituição brasileira nos artigos 184/185, onde diz que a terra deve cumprir função social. Também queremos uma sociedade mais justa, mais humana, onde o ser se sobreponha sobre o ter*”.

⁷⁷ Para entendermos melhor sobre a questão das oligarquias no Brasil, em especial, com a família dos Caiado em Goiás. O historiador Nars Fayad Chaul (1998) dedica o Capítulo III de sua obra à memória, família e ao poder histórico de uma permanência política dos Caiados em Goiás.

índices de popularidade na sociedade brasileira exatamente neste curto espaço de tempo.

No Governo Fernando Henrique Cardoso a questão agrária parecia ter perdido a centralidade no debate político. Mas, fatos como a violência institucionalizada no campo conseguiram provocar reações de fluxo nos movimentos sociais. O massacre de Corumbiara e o massacre de Eldorado dos Carajás possibilitaram uma crítica ao Estado brasileiro que pela força repressiva combate os movimentos organizados da sociedade civil. A partir de 1995, o MST e outros movimentos sociais do campo retomam as ocupações de terra. Em 1996, o governo Fernando Henrique Cardoso cria o Gabinete do Ministro Extraordinário de Política Fundiária (MEPF) que fora transformado em MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário) sob a coordenação do então Ministro Raul Jungmann.

O MST realiza em 1997 a Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça no mês de abril numa profética crítica de um ano do Massacre de Eldorado dos Carajás. Esta Marcha teve um profundo significado político, a saber:

A Marcha pautou-se por um caráter pacífico e rico de simbolismos em torno do significado da terra, conseguindo colocar, durante todo o tempo em que se realizou, as demandas dos sem-terra nas primeiras páginas dos jornais e nos principais noticiários da televisão. A sua chegada a Brasília capitalizou insatisfações diversas e se constituiu na primeira manifestação popular contra o governo, que, até então, parecia gozar de unanimidade absoluta, em razão do impacto econômico do Plano Real e da queda da inflação. (MEDEIROS, 2003: p. 49).

Ficou caracterizado que para o governo Fernando Henrique Cardoso era preciso desmobilizar e despolitizar as ações coletivas do MST e seu poder de criar fatos políticos ao atacar duas organizações internas do movimento, a CONCRAB e a ANCA. O INCRA, por sua vez, passa de instância do Ministério da Agricultura para o MDA que implanta um processo de descentralização em suas estruturas internas.

Por outro lado, houve um fortalecimento dos Conselhos Estaduais de Reforma Agrária. Contudo, se a lógica do governo Fernando Henrique Cardoso era despolitizar e desmobilizar as ações do MST e de outros movimentos sociais do campo buscou-se criar a idéia de que o assentado da reforma agrária era um agricultor familiar, uma espécie de novo empreendedor que devia ajustar-se ao mercado e ao jogo da competitividade. Como forma de conquistar os assentados, criou-se o PRONAF com o intuito de ser uma fomentadora de crédito para os trabalhadores da agricultura familiar. O assentado passa

a ser este agricultor familiar que possuía a responsabilidade de adequar-se ao Programa Nacional da Agricultura Familiar.

Outra forma de desmobilização e despolitização da questão agrária provocada pelo governo e destinada aos movimentos sociais do campo foi possível a partir de 1999 ao se obter terras por meio do mercado com a criação do Banco da Terra⁷⁸ que estava sob a literal coordenação do Banco Mundial⁷⁹ que propunha uma “*uma reforma agrária conduzida pelo mercado*”, sem a necessidade do conflito social e dos embates com os grandes latifúndios. Além disso, o próprio Banco Mundial colaborou na elaboração de um documento intitulado “**Novo Mundo Rural**”⁸⁰ que incentivava esta visão do agricultor empreendedor que passava a adquirir sua parcela de terra sem a necessidade de estar no movimento social e na luta pela terra, ou seja, literalmente tornou-se uma forma velada de despolitizar as ações dos movimentos populares do campo. Haja vista também que o próprio Banco da Terra era considerado pelos proprietários rurais um passo significativo de acesso democrático a terra, pois eliminaria os conflitos sociais com os movimentos sociais do campo.

Neste sentido, na contramão da história, surge em 1995 o Fórum Nacional pela Reforma Agrária e Justiça no Campo contrária à privatização da reforma agrária estimulada pela proposição capitalista do Banco Mundial e expressa concretamente na política fundiária do governo Fernando Henrique Cardoso. Segundo Medeiros (2003: p. 64) este Fórum “*constituiu-se em espaço de debate e intervenção em esferas diversas, congregando um amplo leque de organizações não-governamentais, organismos religiosos, entidades de representação e a Secretaria Agrária do Partido dos Trabalhadores*”.

O MST critica o programa de crédito fundiário do governo Fernando Henrique Cardoso e intensifica as ocupações de terra. A CPT também se colocou como ente

⁷⁸ O Banco da Terra foi criado pelo Governo Fernando Henrique Cardoso pela Lei Complementar 93, de 04 de fevereiro de 1998.

⁷⁹ Em 2001, o Banco Mundial apresenta um Relatório intitulado: **Combate à Pobreza Rural no Brasil: uma estratégia integrada** onde apresenta cinco caminhos para se combater a pobreza rural, a saber: intensificação agrícola do setor de pequenas propriedades rurais, agricultura comercial mais dinâmica, emprego rural não-agrícola, migração dos jovens e uma rede de segurança para as pessoas *aprisionadas* na pobreza. (BANCO MUNDIAL, 2001). Como podemos evidenciar, esta proposta possui uma visão teórica neoliberal que busca privatizar as relações de trabalho no meio rural, bem como, apresentar o mercado como a instituição que solucionará os problemas da pobreza no campo brasileiro.

⁸⁰ Novo Mundo Rural foi um projeto de reformulação da reforma agrária anunciada pelo governo Fernando Henrique Cardoso com a intenção de integrar o PROCERA e o PRONAF. Dentre seus objetivos, destaca-se, a busca pelo barateamento dos recursos para o agricultor familiar. O documento assinado pelo então Ministro Raul Jungmann afirmava não deixa dúvidas de que o governo Fernando Henrique Cardoso buscava despolitizar e desmobilizar os movimentos sociais do campo ao propor uma política de desenvolvimento rural com base na expansão da agricultura familiar e sua inserção no mercado.

opositor ao programa que estava associado à política fundiária desenvolvida pelo Banco da Terra. Com isso, surgem dois movimentos de dimensão global, a saber: Via Campesina⁸¹ e a Campanha Global pela Reforma Agrária⁸².

O Fórum propôs ao Banco Mundial em 1999 que se realizasse um Painel de Inspeção do Banco da Terra que foi consideravelmente negado. A partir disso, o Fórum criou uma Campanha Nacional pelo Limite da Propriedade da Terra e instituiu o dia 17 de abril "***Dia Internacional de Luta Camponesa***" como forma de desmobilizar as ações do governo Fernando Henrique Cardoso que realizava uma ampla campanha ideológica contra o MST, a CPT e outros movimentos sociais do campo. No entanto, o Programa de Crédito Fundiário contou com o apoio da CONTAG⁸³ o que permitiu uma desarticulação do Fórum. Na verdade, a CONTAG...

(...) acabou por fazer reviver a antiga disputa pelo direito de falar pelos trabalhadores do campo. Sob essa ótica, o Fórum perdeu sua unidade, com a Contag argumentando seu direito de negociar o que lhe parecia melhor para suas bases e os demais participantes do Fórum reiterando suas críticas ao Programa de Crédito Fundiário, procurando mostrar que ele em nada fugia dos princípios definidores da reforma agrária de mercado originalmente desenhada pelo Banco Mundial. (MEDEIROS, 2003: p. 72).

Portanto, não se aprofundando no debate histórico, mas podemos nos perguntar: qual o significado dos assentamentos⁸⁴ de reforma agrária estabelecidos nos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula? Não é a nossa intenção responder essa questão,

⁸¹ Segundo Medeiros (2003: p. 66) "*a via campesina é um movimento internacional que coordena organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, mulheres rurais e comunidades indígenas da Ásia, África, da América e da Europa. A entidade nasceu em abril de 1992, na Nicarágua, por ocasião da reunião de vários dirigentes de organizações camponesas da América Central, da América do Norte e da Europa. Como desdobramento, foi realizado em julho de 2000, em Honduras, o I Encontro Internacional de Camponeses e Camponesas Sem Terra, com a presença de delegados de 24 países. Nele se definiram os princípios básicos da nova entidade e seu lema: **Globalizar as lutas e as esperanças***".

⁸² Também segundo Medeiros (2003: p. 66) "(...) a Campanha introduzia a tese da necessidade de uma **nova reforma agrária**, que não se limitasse à questão da terra, mas que partisse de um enfoque de direitos humanos e buscasse uma agricultura que garantisse aos camponeses e camponesas pobres o controle sobre a terra, as sementes e a água, para que vivessem com dignidade; produzisse alimentos sãos, livres de manipulação genética e de forma sustentável para conservar os meios de subsistência das gerações futuras; fortalecesse os direitos das mulheres camponesas; garantisse a soberania alimentar; fortalecesse as comunidades rurais locais."

⁸³ Segundo Cardoso (2006: p. 360) "*anualmente o governo recebia os representantes da Contag, menos radicais do que os do MST, para discutir uma pauta de reivindicações que procurávamos cumprir*".

⁸⁴ Bergamasco (1997: p. 47) afirma: "*Os assentamentos rurais brasileiros representam, sob o ponto de vista das famílias hoje assentadas, uma nova forma de produzir, um novo controle sobre o tempo de trabalho, a realização de atividades que até então não faziam parte de suas atribuições nas relações sociais anteriores. A redefinição das relações sociais em torno da posse da terra pode ser compreendida como ponto de partida na redefinição de um conjunto de outras práticas sociais*". Esta afirmação demonstra certa apologia ao modelo capitalista de assentamentos rurais implantados no Brasil. Somente a posse da terra não permite afirmarmos que os assentamentos destinados à reforma agrária estejam, de fato, conseguindo superar a lógica da cultura minifundiária que permanece hegemônica no universo representativo dos trabalhadores rurais brasileiros.

apenas problematizamos porque entendemos que os assentamentos não se constituem um processo efetivo da reforma agrária desejada, pois não provocou transformações na estrutura fundiária brasileira.

A reforma agrária continua sendo tema presente no atual governo Lula que, realmente, pouco alterou ou inovou na política fundiária brasileira, pelo contrário, em determinados momentos podemos considerá-lo um retrocesso ao governo Fernando Henrique Cardoso ou então um continuísmo disfarçado das políticas privatizantes do chamado empreendedorismo. Haja vista a lógica de tornar o agricultor familiar no atual governo em microempresário do etanol e do biodiesel. Em muitos assentamentos⁸⁵ da reforma agrária virou uma febre se plantar mamona, girassol, entre outros. Além disso, desde o governo Fernando Henrique Cardoso os discursos estão voltados para a modernização do campo que não pode mais viver no atraso tecnológico. Além dos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula defenderem esta visão de desenvolvimento tecnológico como pressuposto de uma realidade rural moderna, destaca-se o sociólogo José de Souza Martins como principal defensor desta posição, principalmente, após o segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso que é quando literalmente rompe relações com os movimentos sociais do campo. Por isso, concordamos com as proposições de Medeiros (2003: p. 93) que afirma:

(...) modernização do campo com base nas grandes unidades produtivas acabou por acelerar a saída dos trabalhadores do interior das propriedades, transformando-os em assalariados temporários, com emprego precário tanto no campo como na cidade. Foi esse mesmo padrão de modernização que fez que muitos pequenos produtores abandonassem suas terras, tangidos por dívidas e pela dificuldade de competir com uma produção altamente tecnicizada. (...) a mesma modernização que deslocou populações do campo para a cidade produziu o desmatamento, a degradação da terra e dos recursos naturais, a ameaça à biodiversidade e aos recursos hídricos, tornando inseparáveis a questão agrária e a questão ambiental. Na atualidade, é o tema da reprodução da vida que se impõe, pela ameaça representada pelo controle de produção de sementes por grandes grupos econômicos. (...) a demanda por reforma agrária não é, como muitos de seus opositores têm afirmado, sinônimo de atraso, ameaça de desestruturação de sistemas produtivos, mais simplesmente uma das faces da luta contra a desigualdade econômica e social e, portanto, uma das ferramentas de construção de uma efetiva democracia, baseada na possibilidade de contínua expansão e criação de direitos. (MEDEIROS, 2003: p. 93; 94; 95).

⁸⁵ Caume (2006) possui um estudo sobre o MST e os assentamentos de reforma agrária na perspectiva da construção de espaços sociais modelares. Em seu estudo, o autor faz uma diferenciação entre o assentamento agenciado pelo Estado e o agenciado pelo MST, em especial, quando aborda o caso do Assentamento 16 de Março como espelho de sua pesquisa.

Sabe-se que no Brasil as análises sociológicas da questão agrária estão marcadas por profundas contradições. A sociologia rural apresenta conceitos que reproduzem e legitimam as práticas conservadoras do que-fazer científico positivo alicerçado em lógicas que se omitem contra as malélicas do capitalismo. No Brasil, entre os principais teóricos da sociologia rural, destaca-se a figura de José de Souza Martins que assume posições que se contradizem em sua história de vida e de pesquisador junto aos movimentos sociais do campo como veremos mais adiante. Os camponeses não podem ser considerados totalmente atrasados e passivos, pelo contrário, foram em alguns momentos da história desestabilizadores da ordem social e da política tradicional.

Desde a ditadura militar até a atual conjuntura em que vivemos, a lógica de desenvolvimento no meio rural está alicerçada na empresa rural ou no chamado modelo “**empreendedorista**” que defende uma reforma agrária “*orientada para a modernização econômica e para a aceleração do desenvolvimento capitalista na agricultura*” (MARTINS, 1994: p. 79). Percebe-se um profundo círculo vicioso no modelo de reforma agrária no Brasil que não elimina o latifúndio. Por outro lado, os movimentos sociais de resistência sofreram a doutrina do cerco e do aniquilamento desde a ditadura militar com a Guerrilha do Araguaia e hoje com a execução pública realizada contra o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Retornaremos a essa questão quando tratarmos da criminalização⁸⁶ do MST e outros movimentos sociais no atual momento.

Resta-nos, por fim, verificar como vem sendo tratada a questão agrária no atual governo Lula que foi sinônimo de esperança para os trabalhadores rurais e os movimentos sociais do campo que o ajudaram em seu projeto política de assumência do poder⁸⁷. Parece ser consenso entre os militantes da esquerda brasileira e, também dos movimentos sociais do campo que a partir do momento em que Lula chegasse ao Planalto haveria a tão sonhada reforma agrária. Havia, sem dúvida, um clima de esperança e euforia por parte dos militantes dos movimentos sociais do campo, em especial, o MST, a CONTAG e a própria CPT que foi a instituição responsável a indicar o nome do Presidente do INCRA. Contudo, aos poucos o clima de esperança se torna um

⁸⁶ Segundo Görgen (2004: p. 39) “o governo Fernando Henrique Cardoso e a elite brasileira, com amplo apoio da grande mídia nacional, colocam em prática um completo e bem-arquitetado plano de desconstituição, deslegitimação, isolamento, estigmatização, criminalização, demonização de lideranças e o esvaziamento do MST”.

⁸⁷ Em 1989, quando Luis Inácio Lula da Silva concorre pela primeira vez, o discurso de agentes de pastoral durante a 8ª Assembléia Nacional da CPT era de que “**Se o Presidente fosse nosso, a reforma agrária seria feita**”. Percebe-se então o clima de euforia diante da possibilidade de Lula do PT se eleger. Contudo, não contavam com Fernando Collor de Melo que acabou sendo eleito. O Partido dos Trabalhadores era naquele momento o símbolo do socialismo e havia um encadeamento de quatro etapas a serem cumpridas, a saber: eleição – PT – reforma agrária – socialismo. O PT significava naquele momento poder aos e dos trabalhadores. (cf. MARTINS, 1994).

desespero para os movimentos sociais do campo que começam a perder espaço para os defensores do agronegócio (FERNANDES, 2008). Em 2003, analistas já percebiam que o governo Lula deveria superar alguns antagonismos para que pudéssemos restabelecer a possível esperança perdida⁸⁸.

(...) o governo Lula deverá superar alguns desafios para que possa efetivamente realizar a reforma agrária. O primeiro será conceber a reforma agrária como uma política de desenvolvimento territorial e não como uma política compensatória. Uma política de desenvolvimento territorial implica em desconcentrar a estrutura fundiária, o que nunca aconteceu em mais de quinhentos anos de história do Brasil. Todos os governos, até então, conceberam a reforma agrária como política compensatória, de forma que a maior parte dos assentamentos foi implantada atendendo às pressões dos movimentos camponeses. (FERNANDES, 2003: p. 05).

Para Oliveira (2006) a reforma agrária promovida pelo MDA/INCRA⁸⁹ no governo Lula é um engodo. Definitivamente, não há reforma agrária, mas continuidade de ações do governo Fernando Henrique Cardoso, mas, também, novas formas de procedimentos políticos que legitimam o agronegócio e o hidronegócio em detrimento da agricultura familiar camponesa, bem como, a legalização do desrespeito à soberania alimentar por meio do incentivo aos alimentos transgênicos.

No primeiro mandato, o MDA/INCRA elaboram o II PNRA (2003)⁹⁰ com o objetivo de transformar o meio rural num espaço definitivo de paz, produção e justiça social. Para o documento que contou com a colaboração de Plínio de Arruda Sampaio, presidente da

⁸⁸ Afirma convicto Gørgen (2004: p. 50): “O governo Lula é o primeiro da história do Brasil que se elege sem compromisso com o latifúndio, o que amplia o leque das esperanças dos pobres. Não reprimir as lutas pela terra, fortalecer os movimentos sociais, acelerar um plano de desapropriações e distribuição de terra, políticas de apoio aos assentados e pequenos agricultores, melhoria das condições de vida no campo, apoio técnico e científico à agricultura camponesa e aos sistemas agroecológicos de produção é já um bom início para um governo eleito com o objetivo de promover transformações profundas na sociedade brasileira”. As afirmações do Frei Sérgio Antonio Gørgen, OFM realmente se procederam ao contrário. O que podemos perceber é um compromisso com o agronegócio, repressão as lutas, desfortalecimento dos movimentos sociais, desaceleração da reforma agrária, políticas paliativas, despolitização das ações, desmobilização e a lista não para por aqui. Mas, concordamos com Frei Sérgio, a esperança era que realmente acontecesse... Mas...!

⁸⁹ Marcelo Resende foi o nome indicado pela CPT a assumir a Presidência do INCRA. Contudo, de forma inesperada, no dia 01 de setembro de 2003 o então Ministro Miguel Rosseto o demite com a justificativa de realizar um “ajuste técnico”. Em nota à imprensa, a CPT afirmou: “o ministro desdenhou o diálogo e preferiu a intervenção autoritária (...) executando precisamente a expectativa reacionária da elite fundiária.” Na nota, a CPT lamenta que “tal exoneração se dê em pleno processo do tão sonhado Plano Nacional de Reforma Agrária, que agora pode abortar.” A Pastoral da Terra alertou também que “o derrotado com tudo isso é o povo da terra” e que “os caminhos escolhidos nesse momento para a questão agrária nos distanciam cada vez mais da paz no campo”. A demissão de Marcelo Resende representou a transição das políticas programáticas do governo Lula que, sob a égide da esperança, conseguiu vencer as eleições. Contudo, ao chegar ao poder, sofre as pressões da Bancada Ruralista e dos setores do agronegócio que não enxergaram com bons olhos a política progressista do INCRA nos seus primeiros meses.

⁹⁰ A mídia tratou o II PNRA como sendo uma cópia do I PNRA implantado no Governo Sarney. Conferir: *Folha de São Paulo Online*, 06/04/2003.

ABRA, a reforma agrária é priorizada pelo governo federal como condição *sine qua non* para a retomada do crescimento econômico com distribuição de renda que possibilite construir uma nação soberana e moderna. Houve realmente uma grande manifestação de apóio ao II PNRA que apresentou metas ousadas para a implementação de uma ampla reforma agrária, massiva e de qualidade, que viabilizasse a transformação do meio rural brasileiro, bem como a busca por impulsionar um novo padrão de desenvolvimento com igualdade e justiça social, democracia e sustentabilidade social. Para Oliveira (2006) estas metas se tornaram uma grande mentira que reproduz a mesma lógica do governo Fernando Henrique Cardoso em apresentar numerologias como forma de enganar os movimentos sociais do campo e a própria população brasileira.

Meta 1: 400.000 novas famílias assentadas; Meta 2: 500.000 famílias com posses regularizadas; Meta 3: 130.000 famílias beneficiadas pelo Crédito Fundiário; Meta 4: Recuperar a capacidade produtiva e a viabilidade econômica dos atuais assentamentos; Meta 5: criar 2.075.000 novos postos permanentes de trabalho no setor reformado; Meta 6: Implementar cadastramento georreferenciado do território nacional e regularização de 2,2 milhões de imóveis rurais; Meta 7: reconhecer, demarcar e titular áreas de comunidades quilombolas; Meta 8: garantir o reassentamento dos ocupantes não índios de áreas indígenas; Meta 9: promover a igualdade de gênero na Reforma Agrária; Meta 10: garantir assistência técnica e extensão rural, capacitação, crédito e políticas de comercialização a todas as famílias de áreas reformadas; Meta 11: Universalizar o direito à educação, à cultura e a seguridade social nas áreas reformadas. (BRASIL, 2003: p. 38).

Em 2008, o Fórum Nacional de Reforma Agrária e Justiça no Campo⁹¹ cobra agilidade do governo Lula na condução de uma política fundiária que realmente possibilite outro tipo de conduta de ampliação da reforma agrária e da agricultura familiar camponesa. Ainda naquele ano, o Fórum Nacional de Reforma Agrária e Justiça no Campo lança um documento em defesa do limite da propriedade da terra onde se afirma a necessidade de um...

(...) novo ordenamento fundiário no Brasil com o aprimoramento e aplicação dos instrumentos constitucionais existentes, atualização dos índices de produtividade, aprovação da emenda constitucional que expropria terras onde há trabalho escravo e adoção de novo instrumento jurídico que limite a propriedade privada da terra. (FÓRUM NACIONAL PELA REFORMA AGRÁRIA E JUSTIÇA NO CAMPO, 2008).

⁹¹ Conferir: *Jornal Correio da Cidadania*, 22/01/2008.

Oliveira (2008) afirma que o Governo Lula realmente deu adeus à reforma agrária⁹². Afirma que a questão agrária no MDA/INCRA produz factóides para enganar a sociedade civil. Na própria home-page do Partido dos Trabalhadores, o artigo de Oliveira (2008) está postado, talvez como forma de lembrar as origens do PT como partido do povo e que deveria defender os interesses dos trabalhadores do campo e da cidade.

Mas, não podemos pensar na questão agrária e no combate ao latifúndio somente a partir do poder estabelecido pelo Estado e governantes. A resistência dos camponeses existe há décadas, bem como a resistência aos camponeses também se amplia em tempos de culto ao sub-deus agronegócio exportador fiel escudeiro do deus mercado. Por isso, nada mais justo do que refletirmos sobre os que se encontram na luta, na contramão da história, nas trincheiras da revolução social por um campo mais justo, fraterno e realmente democrático.

2.3 Resistência camponesa: por uma nova cultura política

A partir da década de 1970, a Igreja lança documentos críticos em relação ao problema da terra no Brasil. A crítica da Igreja se dirigia ao processo de acumulação e especulação do capital da terra que foi utilizado amplamente pelas empresas modernas com técnicos sofisticados, mas também, com a utilização da escravidão, principalmente, a escravidão por dívida no regime de peonagem.

Em 1971, os bispos começaram a lançar os primeiros documentos de severa denúncia do que estava ocorrendo com camponeses, trabalhadores rurais e índios. Esses documentos e denúncias mostram que a propriedade territorial, ao contrário do que ocorrera no modelo europeu e, particularmente, do que ocorrera nas sociedades que acabaram se transformando em base das teorias sobre a expansão do capital, como a inglesa, estava no centro do modelo brasileiro de desenvolvimento capitalista. (MARTINS, 1994: p. 129).

Em 1971, o bispo da Prelazia de São Félix do Araguaia⁹³, Pedro Casaldáliga lança um documento profético intitulado: *Uma Igreja na Amazônia em conflito com o latifúndio e*

⁹² Em 2007, o Governo Lula desapropriou somente 204,5 mil hectares, área suficiente para assentar 6 mil famílias. Conferir *Folha de São Paulo Online*, 07/01/2008.

⁹³ Podemos conferir o estudo realizado por Gonzaga (2005) onde aborda a história da Prelazia de São Félix do Araguaia, o significado da evangelização contemporânea a partir da Encíclica ***Evangelii Nuntiandi*** do Papa Paulo VI e, por fim, a prática evangelizadora do bispo Dom Pedro Casaldáliga em terras onde o latifúndio e a desigualdade social parecem estar sacralizadas. Na mesma direção, mas com enfoques diferentes, o estudo realizado por Valério (2007) propriamente a caminhada de santidade e profecia do bispo Pedro, a inserção da Bíblia dos oprimidos a partir das CEBs, a questão dos mártires e uma discussão da estética e da moral a partir do pensamento de Pedro Casaldáliga.

a *marginalização social*. Tratava-se de uma Carta Pastoral do novo bispo de uma Igreja localizado no sertão do Mato Grosso as margens do Rio Araguaia.

A Carta Pastoral provocou reações internas na instituição eclesiástica e externas, em especial, na própria Ditadura Militar que naquele momento fazia uma ampla campanha de publicidade colonizatória destinada às empresas rurais para promover o chamado modelo de desenvolvimento tecnológico no meio rural brasileiro. O bispo Pedro denuncia esta artimanha política com interesses capitalistas neste documento que ainda hoje é o grande símbolo da resistência camponesa, principalmente, em se tratando de surgimento da Comissão Pastoral da Terra.

A denúncia-anúncio de Dom Pedro Casaldáliga sobre o latifúndio se destinava às grandes empresas que compravam terra no território da Prelazia a preços irrisórios, expulsando os posseiros e indígenas de seu *habitat* por direito. São muitas empresas rurais, entre elas, destacamos: Bordon S/A, Nacional S/A, Uirapuru S/A, Agropecuária Suiá-Missu S/A, Cia. de Desenvolvimento Araguaia – Codeara, Agropasa, Urupianga, Porto Velho etc. São grandes latifúndios improdutivos onde posseiros foram despejados e indígenas transferidos de território como é o caso dos Xavantes onde se encontra a Fazenda Suiá-Missu.

O compromisso de Pedro Casaldáliga se associa ao compromisso de Dom Tomás Balduino que era o bispo da diocese de Goiás⁹⁴, celeiro do latifúndio oligárquico brasileiro. As palavras de Pedro na Carta Pastoral podem dar o significado de outra Igreja que nascia desde então, realmente comprometida com as causas populares dos camponeses, indígenas e pobres que vivem na miséria que é efeito de uma causa perversa: o capitalismo desenfreado e sem escrúpulos.

O que vivemos nos deu a evidência da iniquidade do latifúndio capitalista, como pré-estrutura social radicalmente injusta; e nos confirmou na clara opção de repudiá-lo. Sentimos, por consciência, que também nós devemos cooperar para a desmistificação da propriedade privada. E que devemos urgir – com tantos outros homens sensibilizados – uma Reforma Agrária justa, radical, sociologicamente inspirada e realizada tecnicamente, sem demoras exasperantes, sem intoleráveis camuflagens. (...) a injustiça tem um nome nesta terra: o Latifúndio. E o único nome certo do desenvolvimento aqui é a Reforma Agrária. (CASALDÁLIGA, 1971: p. 29).

⁹⁴ Moura (1989) realiza um estudo da chamada *Igreja do Evangelho* como ficou conhecida a Diocese de Goiás durante os anos 1970 e 1980. Neste estudo, a autora, analisa o processo pelo qual a Igreja católica na cidade de Goiás assume a opção preferencial pelos pobres enquanto construção de um sonho e pela causa do Reino de Deus.

Em 1980, a CNBB⁹⁵ lança um documento intitulado *Igreja e Problemas da Terra* onde diante da conjuntura econômica e política brasileira reafirma seu compromisso de defesa dos camponeses no Brasil. Nele, denuncia a concentração da propriedade privada que possui um modelo político a serviço da grande empresa agroindustrial o que determina a exclusão da terra dos povos indígenas, migrações e a violência no campo⁹⁶. Por que prevalece a injustiça social na cidade e no campo brasileiro? Responde a CNBB (1980: p. 05): “*Isto acontece quando a propriedade é um bem absoluto, usado como instrumento de exploração*”.

A realidade brasileira em 1980 apresentava na concepção da CNBB⁹⁷ uma profunda e distorcida concentração do capital que culminava numa também profunda e distorcida concentração de poder. A acumulação do capital se dava por meio da especulação da terra e, também com a destruição da floresta e do cerrado brasileiro, sem o mínimo de consciência ecológica. Mas, o documento dos bispos da Igreja Católica apresenta uma questão importante para compreendermos o cenário de conflitos existentes no campo a partir da eterna dicotomia entre capital X trabalho. Para os bispos, a terra pode ser vista a partir de duas visões: como terra de exploração (mundo do capital) e terra de trabalho (trabalho e dignidade para todos e todas).

Terra de exploração é a terra de que o capital se apropria para crescer continuamente, para gerar sempre novos e crescentes lucros. O lucro pode vir tanto da exploração do trabalho daqueles que perderam a terra e seus instrumentos de trabalho, ou que nunca tiveram acesso a eles, quanto da especulação, que permite o enriquecimento de alguns à custa de toda a sociedade.

Terra de trabalho é a terra possuída por quem nela trabalha. Não é terra para explorar os outros nem especular. Em nosso país, a concepção de terra do trabalho aparece fortemente no direito popular da propriedade familiar, tribal, comunitária e no da posse. (CNBB, 1980: p. 11).

⁹⁵ A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil fundada em 1955 por Dom Hélder Câmara possui um histórico de defesa dos direitos humanos e da justiça social. Mas, além disso, é uma instituição que há décadas realiza uma forte crítica ao modelo capitalista e, recentemente, ao capitalismo neoliberal que produz uma espécie de ilusão transcendental nas sociedades. O estudo realizado por Coelho (2006) é imprescindível para quem queira realmente conhecer e entender a prática profética da CNBB no que tange a tomada de atitudes críticas frente ao capitalismo tradicional e neoliberal que sacraliza o mercado como o novo ídolo da humanidade.

⁹⁶ Além desse documento da CNBB, os bispos do Nordeste já haviam lançado em 1973 na cidade de Salvador um documento intitulado “*Ouvi os clamores do Meu Povo – Documento de Bispos e Superiores Religiosos do Nordeste*. No mesmo ano, os bispos da Região Centro-Oeste reunidos em Goiânia também se manifestaram por meio do documento intitulado “*Marginalização de um Povo – o Grito das Igrejas*”.

⁹⁷ Para Gohn (2003: p. 19) “*no Brasil e em vários países da América Latina, no final da década de 70 e parte dos anos 80, ficaram famosos os movimentos sociais populares articulados por grupos de oposição ao então regime militar, especialmente, pelos movimentos de base cristãos, sob a inspiração da Teologia da Libertação*”.

O comprometimento da Igreja com a luta pela terra e com as questões indígenas afetou profundamente sua orientação pastoral nos anos 1970 e 1980, principalmente a partir da chamada “*opção preferencial pelos pobres*”. Mas quem são os pobres ao qual se referia a Igreja Católica e seus agentes de pastoral? Na América Latina, por meio das Conferências Episcopais (CELAM) assumiu-se desde Medellín (1968), depois Puebla (1979) e, por fim, Santo Domingo (1992) uma visão desse compromisso com os pobres a partir dos vários rostos latino-americanos que se tornaram a preocupação profética da Igreja. Para o Documento de Puebla (2004: p. 565) “*a preocupação preferencial em defender e promover os direitos dos pobres, marginalizados e oprimidos*”⁹⁸ se tornou a causa maior da Igreja Católica. Por outro lado, o Documento de Santo Domingo, ainda reafirma o compromisso da Igreja os pobres que estão “*desfigurados pela fome, aterrorizados pela violência, envelhecidos por condições de vida infra-humanas, angustiados pela sobrevivência familiar*” (CELAM, 2004: p. 717)⁹⁹.

Temos a convicção de que este momento histórico da Igreja Católica possa ser denominado como sendo uma grande primavera. Tratou-se de uma Igreja que se opôs aos interesses da oligarquia rural com quem esteve atrelada por muito tempo. A chamada Igreja dos pobres ou a Igreja da Libertação¹⁰⁰ significa a busca por um trabalho de promoção da justiça e da equidade social. Martins (1994: p. 96) afirma que “*um trabalho de promoção da justiça entre camponeses e índios implica, necessariamente, optar por*

⁹⁸ Afirma Gutiérrez (1998: p. 38) “*Os pobres viram-se muitas vezes manipulados por projetos que se pretendem globais sem levar em conta as pessoas e sua vida cotidiana, projetos que, tensamente orientados para o futuro, se esquecem do presente*”. Quem seriam os pobres na concepção da Teologia da Libertação? Para Boff e Boff (2001: p. 15) os pobres são todos aqueles e aquelas que se encontram na condição de “*operários explorados dentro do sistema capitalista; são os subempregados, os marginalizados do sistema produtivo – exército de reserva sempre à mão para substituir os empregados – são os peões e posseiros do campo, bóias-frias como mão-de-obra sazonal. Todo este bloco social e histórico dos oprimidos constitui o pobre como fenômeno social*”. Podemos também conferir o clássico de Gutiérrez (1981) acerca da força histórica dos pobres.

⁹⁹ Para Hobsbawm (1995: p. 438) “*a grande novidade, ao mesmo tempo intrigante e perturbadora para os da velha tradição esquerdista, basicamente seculares e anticlericais, foi o surgimento de padres católicos-marxistas, que apoiavam, e mesmo participavam e lideravam, insurreições. A tendência, legitimada por uma **teologia da libertação**, apoiada por uma conferência episcopal na Colômbia (1968), surgira após a Revolução Cubana, e encontrara poderoso apoio intelectual no setor mais inesperado, os jesuítas, e na menos inesperada oposição do Vaticano*”.

¹⁰⁰ Martins (2004: p. 32) em sua crítica aos teólogos da libertação afirma que “*os próprios adeptos da Teologia da Libertação antepuseram-na às ciências sociais na crença descabida de que a teologia tem equivalência sociológica porque supostamente suas categorias de referência, como a de **pobre**, são categorias sociológicas, o que não é verdade. O pobre da Teologia da Libertação é um pobre teológico e não um pobre sociológico. A partidização do conhecimento, além do mais, referida a uma dinâmica social hipotética e a categorias sociais abstratas, anulou a própria riqueza da experiência de vida dos trabalhadores, impedindo que ela se manifestasse num modo próprio de compreensão de suas possibilidades históricas*”. Contrário que somos desta interpretação simplista, afirmamos que o jogo de palavras tenta realmente confundir o lugar teológico e o lugar sociológico enquanto formas de conhecimento dicotômicas o que não acreditamos, até porque não há como se falar de pobre teológico e pobre sociológico, pois estaríamos abordando pobres abstratos. O que existe são pobres concretos que podem ser analisados e compreendidos na epistemologia social que não é e nem pode ser monopólio das ciências sociais.

suas demandas de sobrevivência e, conseqüentemente, opor-se aos interesses dos que os expulsam de suas terras, sempre por meios violentos”.

A propriedade privada na concepção da Igreja e também de intelectuais como Fernandes (1975) e Ianni (1984) se encontra duas bases de sistema: econômico e político. Opor-se a essas bases significa opor-se ao modelo de propriedade privada latifundiária o que implicava determinadas conseqüências do ato de oposição por parte dos agentes de pastoral.

(...) quando um sacerdote, uma religiosa ou um bispo sai em defesa dos camponeses que compõem a sua paróquia ou a sua diocese, em caso de conflito, imediatamente um número desproporcional e poderoso de forças policiais e militares se levantam contra eles. (...) a simples defesa de uma tribo indígena vitimada por práticas genocidas, como ocorreu abundantemente a partir da segunda metade dos anos sessenta, tem sido imediatamente decifrada como conjuração internacional (e subversiva) contra os interesses nacionais do Brasil, especialmente se feita por missionário estrangeiro. (MARTINS, 1994: p. 96-97).

A discussão da terra está ligada a discussão do poder na política brasileira. Isto determinou um conflito entre os agentes de pastoral e a própria doutrina de segurança nacional nos tempos da ditadura militar. Na ditadura militar, o Ministério de Assuntos Fundiários tornou-se uma espécie de quartel da terra e promoveu a militarização do Estado brasileiro por meio da repressão aos chamados “*subversivos*” (MARTINS, 1984).

Até 1889, a Igreja era uma espécie de Exército que estava literalmente atrelada à Coroa. No Brasil Colônia havia dois partidos, a saber: o partido do Rei que tinha sua centralização política no absolutismo monárquico e o partido do Povo que estava ligado às oligarquias rurais¹⁰¹. Historicamente, sabe-se que existe um confronto entre Igreja e Estado, principalmente, após a Proclamação da República que assume o ideal iluminista como conteúdo programático para a política brasileira. Mesmo assim, a Igreja permaneceu por mais de 60 anos ideologicamente comprometida com as classes dominantes. Somente com a realização do Concílio Vaticano II é que a porta se abre para um novo mundo. Houve, em nosso entendimento uma “*conversão*” dos bispos e padres em dois sentidos: de origem histórica e de origem teológica. Na origem histórica, a ação pastoral da Igreja passou a se comprometer com a realidade social dos *condenados* e oprimidos. Na origem teológica, a práxis pastoral percebe no camponês a própria figura do Cristo que sofre. Portanto, a relação social exercida entre os agentes de pastoral e os

¹⁰¹ Com a Proclamação da Independência em 1822, o Partido Conservador (antigo Partido do Rei) passa a ter uma tendência política centralizadora e absolutista. Já o Partido Liberal que se difere do liberalismo europeu (antigo Partido do Povo) continua a apoiar a base social agrária, latifundiária e oligárquica.

sujeitos históricos é o lugar teológico onde a existência dos homens e mulheres em opressão se abre à revelação de Deus na história¹⁰². Estes dados permitem-nos compreender o fenômeno dessa opção preferencial pelos pobres em tempos de primavera, ou seja, de 1960 a 1995.

A história do envolvimento da Igreja na questão agrária no País é, pois, a história das contradições sociais que a têm mobilizado, particularmente nos últimos quarenta anos, em favor dos pobres da terra, os camponeses e os povos indígenas. É, igualmente, a história das respostas pastorais que a Igreja tem formulado para explicitar a sua opção preferencial pelos pobres. E é, por fim, a história da compreensão que a Igreja desenvolveu não só da situação dos pobres do campo, mas de sua missão (e não só da sua missão *entre eles*). No limite, é, além de história de uma prática, uma história de idéias. (MARTINS, 1994: p. 99-100).

A partir dos anos 1950, aos poucos, a Igreja¹⁰³ toma consciência de que a questão agrária no Brasil baseia-se numa lógica de acumulação do capital o que não atende as regras do bem comum e da justiça social. No entanto, a existência da pobreza não promoveu a conversão de setores da Igreja, pelo contrário, foi a politização dessa pobreza que promoveu um repensar do conservadorismo eclesial¹⁰⁴. Assim, quais foram os reais motivos que levaram a Igreja a assumir no primeiro momento uma nova opção política nas décadas de 1950 e 1960¹⁰⁵?

(...) a Igreja avançara até o ponto de aceitar reformas de conseqüências sérias, como a reforma agrária e a sindicalização dos trabalhadores do campo. Era o meio de assegurar a hegemonia de líderes e militantes católicos nas organizações que fariam a mediação política das demandas daquele novo sujeito político, que era a inquieta massa de camponeses e trabalhadores rurais. Mais de uma vez, a Igreja tentou organizar e dominar federações sindicais do campo, para evitar que elas caíssem sob direção comunista. (MARTINS, 1994: p. 116).

A Igreja passa a assumir um pensamento crítico, mesmo assim, muitas ações eclesiais ainda eram conservadoras. Aos poucos, a Igreja assume a perspectiva da

¹⁰² Conferir Machado (2002).

¹⁰³ Neste sentido, podemos conferir o trabalho de Costa (2006) que apresenta um estudo sobre as raízes históricas, teóricas e metodológicas do processo do que ele chama de “**esquerdização da Igreja**” que se iniciaram a partir das encíclicas do Papa João XXIII e de uma evolução e aplicação prática da Doutrina Social da Igreja na busca por um novo modo de ser cristão, agora, inserido no que ele chama de “**cristianismo social**”.

¹⁰⁴ Para Martins (1994: p. 144) “*sua interpretação da realidade e sua ação pastoral é que se tornaram profundamente transformadoras porque, na sociedade brasileira, o desenvolvimento capitalista dissemina a pobreza e não a riqueza e o bem-estar; e também porque, nessa sociedade, as instituições da Justiça fundamentalmente disseminam injustiça. Essencialmente, é esse um sistema que dissemina e aprofunda as desigualdades e a desumanização das relações sociais. É nesta ótica que, necessariamente, a doutrina social ganha, nessa sociedade, uma dimensão reveladora, a da sua insuspeita radicalidade*”.

¹⁰⁵ Conferir também Martins (1983: p. 81-91).

vítima do capitalismo antes entendido como solução para o problema da pobreza rural já que se acreditava na conversão da lógica do capital. Inicia-se na Igreja a promoção de ações contestadoras e transformadoras, ou seja, críticas realizadas por teólogos, padres e bispos ao capitalismo por meio da Teologia da Libertação conforme nos aponta Soares (2000). Foram contestações “*de que o capitalismo não se dissemina unicamente através do progresso material. Ele se difunde, também, necessariamente, criando e restaurando formas arcaicas de exploração do trabalho, expulsando, marginalizando, escravizando*” (MARTINS, 1994: p. 127).

2.3.1 A Comissão Pastoral da Terra: por uma teologia da enxada

A Comissão Pastoral da Terra (CPT) surge em 1975 no contexto da efetivação do Estatuto da Terra que privilegia as grandes empresas rurais e o conflito no campo por meio da expulsão de posseiros de suas terras.

Contudo foi a entrada da Igreja, de forma ostensiva, na luta em defesa de índios e posseiros, e a criação da Comissão Pastoral da Terra, em 1975, que deram uma nova dinâmica política aos conflitos, trazendo-os para a esfera pública por meio de sucessivas denúncias, organizando a resistência, fornecendo espaço e infra-estrutura para reuniões, combatendo sindicalistas considerados pouco comprometidos com os interesses dos trabalhadores. (MEDEIROS, 2003: p. 28).

Para Martins (1994: p. 140):

A Comissão Pastoral da Terra tornou ativa a presença da Igreja nas regiões de conflitos sociais que vitimam os camponeses. Ela se propôs a constituir-se num canal suplente de expressão e apoio para que os trabalhadores se organizem, especialmente nos sindicatos, e exijam respeito por seus direitos reconhecidos em lei e, até mesmo, avancem na direção do reconhecimento legal de seus costumes relativos à concepção do direito de propriedade.

A organização popular da CPT se encontrava sob a orientação da Teologia da Libertação¹⁰⁶ onde apresentava determinadas características, tais como:

¹⁰⁶ O questionamento fundamental da Teologia da Libertação é: *Como ser cristão num mundo de miseráveis?* Por meio da iracúndia profética a Teologia da Libertação apresenta um imperativo ético a partir de uma pedagogia da indignação onde fé e realidade humana (sagrado + profano, transcendência + imanência) se encontram sem produção de dicotomias e dualismos. A fé, para a Teologia da Libertação nasce da injustiça feita aos pobres. “*Por detrás da Teologia da Libertação existe a opção profética e solidária com a vida, a causa e as lutas destes milhões de humilhados e ofendidos em vista da superação desta iniquidade histórico-social*” (BOFF e BOFF, 2001: p. 14). Podemos conferir também Boff (1981 e 1998), Gutiérrez (2000), Galeano (1998), Pucci (1984) e Torres (1982). Para Görge (2004: p. 115) “*a Teologia da Libertação, iniciada no final dos anos 60 do século passado, propõe uma interpretação da fé cristã com base nas lutas organizadas do povo em busca da superação das situações de pobreza, miséria e opressão a que é submetido por estruturas sociais e econômicas injustas, buscando libertar-se destas estruturas*”.

Base social ampla e relativamente homogênea (classes populares); não se organizam em entidades bem demarcadas mas em coletivos unificados por regiões geográficas, usualmente sedes de paróquias ou zoneamentos eclesiais; a participação de seus membros nas lutas é simultânea, sendo que ocorrem várias aos mesmo tempo, embora sempre haja um tipo que aglutina todos dependendo da conjuntura; internamente eles trabalham com coordenações e comissões, não havendo diretorias; a composição interna dos participantes se diferencia pelos papéis: agentes pastorais, padres, freiras, líderes populares, várias assessorias; existe um processo de divisão do trabalho, nas funções a serem desempenhadas, onde têm grande importância os agentes pastorais; as lutas se desenvolvem simultaneamente em várias regiões, cada uma num estágio de agregação; acredita-se muito na existência de um processo de caminhada onde seria bom e necessário se respeitar o estágio até então obtido; as lutas envolvem os setores mais espoliados e miseráveis da sociedade; toda a argumentação das demandas se faz em torno da noção de direitos. (GOHN, 1992: p. 36).

Já tratamos de muitas questões que estão intrinsecamente ligadas a visão de mundo proposta pela CPT. Contudo, no íterim das reflexões realizadas, o sociólogo José de Souza Martins, como já afirmei anteriormente, defende a partir da década de 1990 que a CPT e outros movimentos sociais do campo não promoveram uma agenda política, muito menos realizaram reflexões sobre os problemas existentes na sociedade brasileira e no meio rural.

(...) não conseguiram criar um programa de reformas para as negociações políticas, uma definição para as reformas sociais que as transformassem em condições de sobrevivência das próprias classes dominantes, das elites, da classe média e de todos aqueles que a ideologia dualista cultivada pelos agentes políticos dos trabalhadores nos últimos anos puseram *do lado de lá*, como inimigos da classe trabalhadora, o que genericamente foi chamado de *burguesia*. (MARTINS, 1994: p. 149).

Para Martins, houve uma inversão de prioridades dos agentes de mediação, principalmente, a partir da Nova República¹⁰⁷ onde substitui-se o **posseiro** pelo **sem terra**. Com isso, substitui-se também a *“luta pela permanência na terra... pela luta por desapropriações e assentamentos dos trabalhadores sem-terra e, particularmente, pelo impacto das ocupações de terra”* (MARTINS, 1994: p. 150).

Os posseiros não têm direitos legais reconhecidos sobre as terras que ocupam, mas suas lutas ganharam a legitimidade da precedência de seu trabalho na terra em relação ao mero comprador de um título de propriedade muitas vezes obtido de modo fraudulento. Grileiro ainda é sinônimo de delinqüente, de beneficiário de um ato criminoso e violento. Não por acaso, os próprios grileiros tentaram acobertar-se, nestes

¹⁰⁷ Não poderíamos deixar de mencionar o excelente trabalho de pesquisa realizado por Bruno (2002) onde trabalha a questão da monopolização da terra e da propriedade em tempos de redemocratização brasileira. Realiza uma profunda análise comparativa da associação entre propriedade privada e violência no campo.

últimos anos, sob a denominação de “*produtores rurais*”. Foi o forte conteúdo moral das lutas dos posseiros que lhes deu aliados políticos da maior importância, dos quais os *principais* são as igrejas. (MARTINS, 1994: p. 151).

Na concepção de José de Souza Martins, os sem-terra é uma associação de colonos do Sul que utilizam um argumento econômico contestando e, ao mesmo tempo, denunciando a propriedade improdutivo. Na verdade, os conceitos que Martins (1994 e 2004) utiliza da legalidade do chamado “***direito de propriedade***” não apresentam curiosamente nenhuma criticidade ao Estado de Direito. Para ele, supõe-se que não exista a possibilidade de um vir-a-ser de outro Estado ou outra forma de organização social que realize a abolição da propriedade privada. Em suas novas concepções que se efetivaram nos anos 1990, Martins chega a levantar uma hipótese no mínimo absurda, de que a formação dos sem-terras tenha sido estimulada pelas oligarquias rurais como forma de desmoralizar a luta dos trabalhadores rurais e do próprio PT.

Quando Martins (1994) afirma que se privilegiou uma reforma agrária econômica em detrimento de uma reforma agrária social entendemos ser realmente um grande equívoco hermenêutico e analítico. O historiador Eric Hobsbawm pode dialogar conosco nesta reflexão.

Para os modernizadores, a defesa da reforma agrária era política (conquistar apoio camponês para regimes revolucionários ou para os que queriam adiantar-se à revolução, ou algo parecido), ideológica (devolver a terra para quem nela trabalha) e, as vezes, econômica embora a maioria dos revolucionários ou reformadores não esperasse demais de uma simples distribuição de terra a um campesinato tradicional, aos sem-terra ou aos pobres da terra. (...) a mais forte defesa econômica da reforma agrária não está na produtividade, mas na igualdade. No todo, o desenvolvimento econômico tendeu primeiro a aumentar e depois diminuir a desigualdade da distribuição da renda nacional a longo prazo, embora o declínio econômico e a crença teológica no livre mercado tenham ultimamente começado a reverter tais resultados aqui e ali. (HOBSBAWN, 1995: p. 347-348).

Por isso, a tese de José de Souza Martins é literalmente fora da realidade. Percebemos determinadas intencionalidades ocultas como a tendência em dicotomizar a própria luta pela terra enquanto processo que pode ser um vir-a-ser revolucionário que questiona a própria sociedade capitalista e os ideais liberais-burgueses que, em certo sentido, parece tentar defender. Sua tese também se alimenta de que a Constituição de 1988 representa um retrocesso na política fundiária brasileira. A Nova República despolitizou o debate da questão agrária e nisso os próprios agentes de pastoral e intelectuais orgânicos do movimento sofreram as conseqüências. Cita como exemplo, a

9ª Assembléia Nacional da CPT em 1991, onde os trabalhadores falavam de seus problemas centrais, do cotidiano de suas lutas e associavam trabalho e reforma agrária, ou seja, direito a terra como meio de trabalho que era visto pelos sujeitos históricos como mediação de sobrevivência. Numa tonalidade desesperada e vingativa, o autor aponta o que de fato querem os trabalhadores rurais.

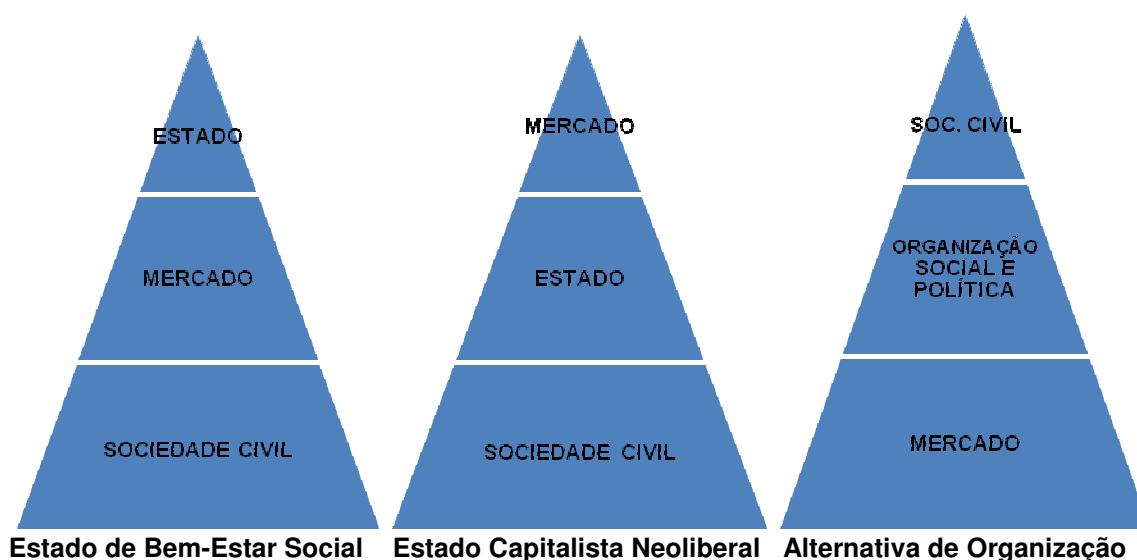
(...) a questão da terra e do trabalho foi posta em termos de reformas sociais e não em termos de reformas meramente econômicas, de mera redistribuição da propriedade. Os trabalhadores querem mais. Querem mais do que a reforma agrária encabrestada pelos agentes de mediação. Querem uma reforma social para as novas gerações, uma reforma que reconheça a ampliação histórica de suas necessidades sociais, que os reconheça não apenas como trabalhadores, mas como pessoas com direito à contrapartida de seu trabalho, aos frutos do trabalho. Querem, portanto, mudanças sociais que os reconheçam como membros e integrantes da sociedade. Anunciam, em suma, que seus problemas são problemas da sociedade inteira. Que a derrota política de seus agentes de mediação não os suprime historicamente. (MARTINS, 1994: p. 156).

O que Martins pretende com esta afirmação dura, mas necessária em alguns momentos? Em nossa concepção a crise do Estado socialista não pode representar a crise de alternativas socialistas, muito menos, o fim do pensamento e da prática revolucionária. Por isso, que o autor apresenta *determinadas ambigüidades* em seu pensamento, ora para legitimar o dogma da propriedade privada e, ora para apresentar determinadas concepções que estão próximas daquilo que realmente parece existir no seio dessas organizações como a própria CPT. Por isso mesmo que para este autor o atual debate acerca da reforma agrária não aparece como um simples problema agrário. E como aparece então?

Aparece como condição para que outras necessidades sejam atendidas: necessidade de sobrevivência, necessidade de emprego, necessidade de saúde, de educação, de justiça, de futuro, de paz para as novas gerações, de respeito por sua própria lógica (camponesa) anticapitalista (isto é, por seu modo de pensar e de interpretar a vida), necessidade de integração política, de emancipação (isto é, de libertação de todos os vínculos de dependência e submissão), de reconhecimento como sujeitos de seu próprio destino e de um destino próprio, diferente, se necessário. (MARTINS, 1994: p. 159).

Contudo, em nossa concepção, essas estratégias de sobrevivência precisam se tornar estratégias políticas e, de certa forma, de uma década para cá o MST e a CPT deram passos significativos nesta direção. Em nossa visão, o que Martins chama de mediador da reforma agrária é a própria sociedade civil ou pelo menos deveria ser. Para alguns, entender a mediação da reforma agrária sendo realizada pela sociedade civil não

passaria de mais uma proposta neoliberal. Mas, entendemos o contrário, uma proposta profundamente marxista que se coloca em outra direção do culto ao Estado de Bem-Estar Social, também liberal-burguês em essência, que possibilita ações estadolátricas que não rompem com o paradigma capitalista. Por isso, concordamos que a reforma agrária apresente-se como reforma social e econômica também. Abaixo, apresentamos em três pirâmides o significado político da sociedade capitalista em que vivemos e também o que significaria pensar na sociedade civil como protagonista da história (GOHN, 2005).



A CPT possui exatamente essa visão de sociedade que apresentamos acima. Portanto, por mais razões que tenha o sociólogo José de Souza Martins para fazer um balanço da CPT e do próprio MST, penso que há um equívoco em suas análises ao afirmar categoricamente que os agentes mediadores são omissos aos reais interesses dos trabalhadores rurais. Percebemos que as análises de Martins acabam caindo numa defesa intransigente da pirâmide do Estado de Bem-Estar Social onde se entende uma reforma agrária sendo promovida pelo Estado como realmente temos no Brasil e, em outros momentos, como veremos uma reforma agrária promovida pelo mercado e que esteja disponível para ampliar o capitalismo agrário como bem nos mostra o trabalho de Abramovay (1990).

Martins (1994) vai defender a idéia de tempos de inventatividade social por parte dos trabalhadores rurais que venham superar a utopia do trabalho coletivo, pois se trata de algo ultrapassado, coisas do atraso, que gera dimensões maniqueístas¹⁰⁸. Sua defesa

¹⁰⁸ Afirma categoricamente Martins (1994: p. 164): “ainda persistem idéias sobre o trabalho coletivo como espécie de solução mágica e definitiva para os problemas dos trabalhadores rurais. Em alguns lugares,

não é de uma única forma de reforma agrária, mas de reformas agrárias no sentido da diversidade.

Em doses de análise de cunho fatalista da história, Martins continua afirmando que os agentes de mediação (pastoral) inserem-se no conhecimento ideológico e não no conhecimento teórico. Por isso, fracassaram. Esse fracasso se deve também ao desencontro entre o concebido e o vivido pelos agentes de mediação.

Os agentes lidam com idéias que não correspondem à sua prática. E não conseguem fazer a revisão crítica das palavras e idéias a partir do vivido. Na verdade, eles têm uma relação de recusa com o vivido, suas contradições, o senso comum que o compõe, etc. Recusa em nome de quê? Em nome da hipótese da revolução, mas não em nome da revolução, da revolução no modo de vida; não em nome de rupturas reais (ou sua possibilidade). (MARTINS, 1994: p. 165).

Entre esses desencontros está a crítica anticapitalista ingênua promovida pela CPT que, na concepção de Martins, se trata de crítica aos símbolos do capitalismo, mas não ao próprio capitalismo. Sabemos que há uma disputa política pela **forma** de conceber a reforma agrária no Brasil. Historicamente, escravidão e posse da terra se tornaram temas pendentes na sociedade brasileira que nos apontam dois problemas: o trabalho livre e a questão agrária. Milhões de pessoas se encontram sujeitas a formas arcaicas de exploração do trabalho o que comprova a ineficácia da abolição que possibilitou a ampliação do trabalho livre sem a devida modernização do trabalho assalariado. Contudo, não podemos cair na visão liberal-burguesa de que o trabalho assalariado representa o moderno, eficaz e racional, ou seja, o único caminho. E é exatamente isso que Martins quer defender em sua nova fase intelectual.

Com um discurso nacionalista da reforma agrária, Martins (2004: p. 13) afirma que *“a questão agrária só se resolverá na mesa das boas intenções e do amor à pátria e ao povo, na renúncia aos particularismos, conveniências e imediatismos de instituições, partidos, grupos e pessoas”*.

Em suas mais recentes análises acerca da reforma agrária, em especial, onde trata a reforma agrária como um diálogo impossível (MARTINS, 2004), vai defender a incorporação dos excluídos ao contrato social liberal-burguês, ao capitalismo globalizado

chegou-se ao extremo de só aceitar a reforma agrária se a propriedade fosse coletiva, o que a lei não viabiliza nem reconhece”. Mas é evidente que a lei do Estado de Direito liberal-burguês não reconhece e nem vai viabilizar, por isso mesmo, os movimentos sociais do campo querem transformar essa concepção.

e seus mais variados benefícios. Para ele, MST¹⁰⁹ e CPT carregam em si uma espécie de hibridismo conservador dentro do discurso da utopia camponesa radical.

(...) MST e CPT perderam o controle do seu projeto de transformar a sociedade brasileira através da transformação da estrutura agrária, porque sua concepção maniqueísta e redutiva da política não lhes permite reconhecer-se como donatários políticos da vontade dos pobres da terra. Querer fazer uma revolução sem dela participar de maneira ativa, pública, responsável, criativa e política, nas condições possíveis e viáveis, é querer nada. Não se pode fazer política afirmando o partidário e negando o que é propriamente político.

Portanto, se realmente a CPT e o próprio MST quisessem afirmar o partidário acima das concepções programáticas internas das organizações não teríamos o confronto atual entre CPT e Governo Lula na questão do hidronegócio e da Transposição do Rio São Francisco, bem como nas questões das novas hidrelétricas que estão sendo construídas sem preocupação com o ambiente, logo, sem responsabilidade ecológica; não teríamos o MST promovendo ocupações e questionado o agronegócio, bem como as empresas dos transgênicos; não teríamos o movimento em movimento nas ruas e na promoção de alternativas socialistas. Evidente que os movimentos sociais do campo estão fragmentalizados e que a CPT retrocedeu nos últimos anos porque a própria Igreja também se voltou para um discurso mais espiritual. Mas, isso não significa que perderam as utopias.

O próprio José de Souza Martins em outra análise destaca esse papel da CPT enquanto pastoral da vida, contraditoriamente ao que afirma em suas mais recentes análises.

A CPT não é apenas uma Comissão Pastoral da Terra. A CPT é, sobretudo e fundamentalmente, uma Comissão Pastoral da Vida. Os caminhos abertos pela CPT ainda não estão plenamente decifrados. Nós ainda não conhecemos todas as implicações que a fundação da CPT teve, tem e ainda terá na história social de nosso país. Não só na história das classes trabalhadoras rurais, mas também no conjunto da história social, também, até por implicação, na história do Estado e na história das classes dominantes. (MARTINS, 1997: p. 140).

Ao contrário das afirmações de José de Souza Martins (1994 e 2004), Marlene Ribeiro (UFRGS) relata sua experiência com a CPT e vê nesta organização um papel pedagógico em fazer com que os trabalhadores rurais se descubram como sujeitos históricos.

¹⁰⁹ Conferir também Martins (2006 e 2007).

Tenho enorme respeito pela CPT, pois descobri minha identidade de trabalhadora, de filha de agricultor familiar que perdeu a terra, aprendendo com a CPT Regional Norte I, de Manaus, no Amazonas. Lá conheci a obra de José de Souza Martins ainda escrita à máquina e impressa através de mimeógrafo. Tenho enorme afeto pelos padres Albano Ternus, Humberto Guidotti e pela Irmã Alzira, com os quais aprendi muito. Pessoas com as quais trabalhei e até algumas que foram minhas alunas no curso médio de magistério estão lutando com os povos da terra no interior do Pará e isso me orgulha muito. Meu compromisso social com os movimentos sociais populares, sejam do campo sejam urbanos, provém do meu cristianismo na ótica da Teologia da Libertação. A Igreja cristã, porque hoje a CPT é uma entidade ecumênica, nesta ótica, tem ajudado o povo a refletir sobre seus problemas e encontrar soluções. Não é uma relação fácil a das igrejas com os movimentos sociais populares e vice-versa, porque sempre há avanços, recuos, busca de autonomia, mas é inegável o papel pedagógico das igrejas de confissão cristã no sentido de dar condições ao povo de se descobrir como sujeito histórico de transformação embora esta seja uma caminhada longa, cheia de percalços...

Na mesma direção, o monge beneditino Marcelo Barros de Souza destaca o papel histórico da CPT onde o compromisso com os lavradores perpassa os reais objetivos dessa instituição que se encontra dentro de uma Igreja Católica ainda conservadora e patriarcal.

A Comissão Pastoral da Terra, fundada em 1975 e até hoje, organismo ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, CNBB, foi a forma organizada como os setores de Igreja comprometidos com os lavradores e sua luta encontraram para apoiar e acompanhar a iniciativa dos lavradores pela defesa de sua terra, pelo direito a viver sua cultura e a participar da luta de todos pela libertação. A CPT, presente em quase todos os estados brasileiros, tem permitido os cristãos de várias Igrejas uma inserção profunda no movimento camponês e um compromisso com a educação (não apenas escolar, educação no sentido mais amplo) no campo e do campo. A pesquisa e denúncia que a CPT faz cada ano sobre os conflitos no campo e suas denúncias sobre os muitos casos ainda existentes de escravidão no campo são elementos muito importantes para toda a sociedade e têm sido fundamentais na luta dos lavradores.

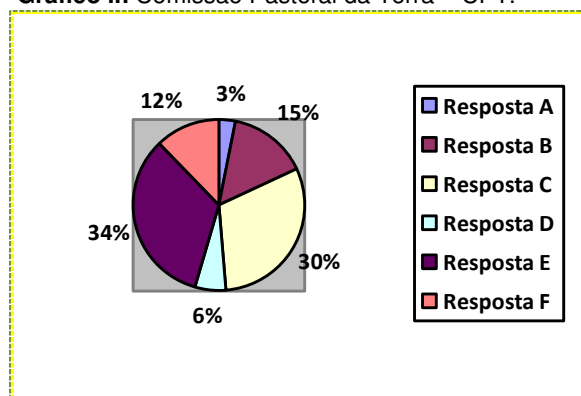
Vários pesquisadores destacam a importância da CPT na elaboração dos Cadernos de Conflitos e Violência no campo. A CPT tem feito ao longo dos anos um balanço amplo e rigoroso sobre as atrocidades cometidas na realidade rural brasileira¹¹⁰.

Dentre os participantes dessa pesquisa, evidenciamos que a CPT é uma instituição que possui grande prestígio e que sabe-se de suas limitações. Mas, em geral,

¹¹⁰ Conferir Anexo I, II, III, IV e V. Estes anexos trazem as últimas análises da CPT sobre a Violência no Campo. Nesta ordem destacamos as seguintes análises que seguem: Comparação dos conflitos no campo (1997-2007), conflitos pela água no Brasil (2006-2007), famílias despejadas e expulsas (2006-2007), trabalho escravo e, por fim, violência contra a pessoa (2006-2007).

é consenso que sua prática evangelizadora continua sendo práxis profética na sociedade brasileira. Evidentemente que as ações da CPT também sofreram o refluxo, principalmente, devido ao processo de retomada do conservadorismo eclesiástico dos bispos e padres da Igreja Católica. Contudo, há que se destacar que a CPT adquiriu uma dinâmica ecumênica onde outras igrejas como luteranos, anglicanos, metodistas e presbiterianos encontram espaços de atuação na defesa dos camponeses.

Gráfico II: Comissão Pastoral da Terra – CPT.



Fonte: Nascimento (2009).

Na coleta de dados junto a pesquisadores que atuam no debate da educação do campo, movimentos sociais e questão agrária, dos 38 pesquisadores que receberam o questionário, 33 responderam a esta questão. Qual era sua concepção acerca da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Em gráfico que apresentamos, detectamos o contrário da tese defendida por José de Souza Martins, ou seja, 34% de pesquisadores entendem ser a CPT *“instituição ética que luta em defesa da vida de todos aqueles que estão inseridos na realidade do campo brasileiro”* (Resposta E) e 30% afirmam que a CPT é *“uma instituição histórica na luta em defesa da reforma agrária coletiva e da educação do campo que realmente aos interesses dos povos camponeses”* (Resposta C) o que permite afirmar que 64% dos sujeitos dessa pesquisa possuem uma posição contrária das teses de José de Souza Martins. Por outro lado, 15% dos que participaram dessa questão afirmaram que a CPT é *“uma organização religiosa-pastoral ligada a CNBB”* (Resposta B); outros 12% não destacaram que nenhuma alternativa respondia ao conceito acerca da CPT (Resposta F); 6% dos que responderam ao questionário afirmaram que a CPT é a *“mãe do MST”* (Resposta D); por fim, 3% chegaram a conclusão de que a CPT é *“um movimento social religioso que busca a fé das pessoas do campo”*.

2.3.2 Ocupar, resistir e produzir: a luta do MST

Não queremos reproduzir as mesmas falas de outros excelentes trabalhos de pesquisa já realizados em várias realidades brasileiras. Por isso, acerca do MST, vamos nos deter na questão da mídia e no papel da mídia neste processo de criminalização do MST nos últimos tempos; uma pequena abordagem sobre este processo de desqualificação moral do MST realizado por setores da oligarquia rural e da elite brasileira; referenciamos alguns trabalhos que consideramos pertinentes para se entender o processo de luta pela terra alavancado pelo MST. E, por fim, apresentamos o que os sujeitos dessa pesquisa entendem acerca do MST.

Para Antonio Cláudio Moreira Costa (UFU), o MST tem uma história de luta que o legitima enquanto movimento social organizado na sociedade brasileira.

O Movimento Sem Terra é sem dúvida nenhuma o mais organizado do Brasil. Sua organização é hierarquizada, mas essa hierarquização não é autoritária, ela é imprescindível para garantir a existência e a continuidade do movimento. O MST é um movimento que prima pela formação de quadros, que preparados tanto educacionalmente, quanto politicamente, contribuem, junto as suas bases, para alcançar os objetivos traçados coletivamente, nas diversas instâncias deliberativas do Movimento, entre elas a principal que é o Congresso que se realiza a cada 5 anos.

O monge beneditino Marcelo Barros de Souza que por mais de 30 anos vem assessorando os movimentos sociais do campo, a CPT e outros organismos de luta popular destaca que o MST tornou-se um ente propulsor de novas práticas como a discussão em torno da questão agroecológica, da luta contra as sementes transgênicas e na parceria efetuada com outras entidades da sociedade civil.

O MST é certamente o movimento social mais importante e atuante no Brasil nos últimos 25 anos. Foi importante no organizar a ocupação de tantos terrenos desocupados e incultivados. Foi importante em levantar bandeiras essenciais para o movimento popular, como a luta contra os transgênicos, os venenos da agricultura etc. Sua luta em defesa das sementes crioulas e sua campanha pela agro-ecologia e os diversos movimentos de agricultura ecológica tem sido uma conquista e uma vitória que só a História poderá no futuro aquilatar sua importância. Atualmente, o MST tem conseguido parcerias na sociedade civil para servir melhor ao povo camponês.

Quem são os sem terras no Brasil? Quem são os chamados povos do campo no Brasil?

Para o MST, são considerados sem-terra: os arrendatários, meeiros e parceiros que pagam renda pelas terras de outros proprietários; os pequenos posseiros e ocupantes de áreas com menos de 5 hectares; os minifundiários que são proprietários de menos de 5 hectares e, portanto, não conseguem obter o suficiente para o sustento de suas famílias, necessitando ampliar suas áreas; os filhos adultos dos pequenos proprietários, que não possuem condições de se reproduzir como agricultores familiares; os trabalhadores rurais que vivem como assalariados, trabalhando nas fazendas e usinas, e ainda desejam trabalhar em terra própria. (STÉDILE, 1997: p. 28).

A proposta de democratização do MST busca o acesso à terra da propriedade como projeto político de nação:

(...) reorganização da propriedade das terras próximas às cidades, viabilizando o abastecimento de forma mais barata e o acesso à infraestrutura social básica ou a sua construção; definição de um tamanho máximo para a propriedade rural e das formas de propriedade existentes, dependendo da vocação natural e das perspectivas de desenvolvimento de cada região do país; regularização da terra de todos os pequenos produtores familiares que vivem, hoje, como posseiros; democratização do acesso aos meios de produção necessários na agricultura; controle pelo Estado e pelos trabalhadores da extração de madeira e de outros recursos naturais para o benefício de toda a população; proibição de que os bancos, empresas estrangeiras e grupos econômicos que não dependem da agricultura possuam terras; garantia da propriedade da terra e de sua função social através de várias formas de titulação e legitimação, tais como concessão de uso, propriedade definitiva, título coletivo; proibição de cobrança de arrendamento da terra; proibição de venda de lotes pelos beneficiários da reforma agrária; democratização do uso e acesso às águas, em especial na região do semi-árido nordestino, garantindo o uso coletivo por todas as comunidades para sua subsistência e produção; penalização e retomada das terras mal-utilizadas ou em dívida com impostos; distribuição das terras públicas e devolutas (da União e dos Estados). (STÉDILE, 1997: p. 46).

O MST defende um programa de reforma agrária com as seguintes características:

(...) modificação da estrutura da propriedade de terra; subordinação da propriedade da terra à justiça social, às necessidades do povo e aos objetivos da sociedade; garantia de que a produção agropecuária esteja voltada para segurança alimentar e o desenvolvimento econômico e social dos trabalhadores; apoio à produção familiar e cooperativada, com preços justos, crédito acessível e seguro agrícola; aplicação de um programa especial de desenvolvimento para a região do semi-árido; desenvolvimento de tecnologias adequadas à realidade brasileira, preservando e recuperando os recursos naturais, como um modelo de desenvolvimento agrícola auto-sustentável; busca de um desenvolvimento rural que garanta melhores condições de vida, educação, cultura e lazer para todos. (STÉDILE, 1997: p. 47).

Exatamente por isso, para Gohn (2003: p. 26):

(...) o MST é o mais famoso dentre os cerca de 20 movimentos sociais populares rurais no Brasil na atualidade. Aliás, os movimentos rurais tiveram, nos anos 90, mais visibilidade e importância política que os movimentos sociais populares urbanos.

Mas, o MST há anos vem sendo achincalhado pela mídia. A mídia atua nas subjetividades das pessoas, “*veículo por excelência de divulgação das propagandas que criam desejos, modelam o imaginário das pessoas, despertam anseios*” como afirma Gohn (2000: p. 10). Mas o que é a mídia? Quais seriam seus objetivos?

(...) a mídia como conjunto de instituições, negócios ou organizações que produz e transmite informações para determinados públicos – de audiência, leitores, grupos especializados. (...) o negócio da mídia é prover audiência com informação, opinião, entretenimento, propaganda e publicidade. (GOHN, 2000: p. 19).

Recentemente, o MST se tornou alvo desse conjunto de instituições de forma mais contundente. Até mesmo porque o MST vem sofrendo consideráveis perseguições que revelam uma forma de conservadorismo da sociedade brasileira. Vejamos alguns exemplos do papel dessa mídia no atual momento de cobertura das informações sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST¹¹¹.

“*O Governo quer conter ações dos movimentos sociais*” é o que afirma a Folha de São Paulo Online no dia 16 de março de 2008. As preocupações do governo são com as áreas tidas como prioritárias para infra-estrutura e as ações dos movimentos como o MST podem trazer prejuízo econômico ao país.

“*Oposição cobra ação do governo para evitar novas invasões do MST*” publica a Folha de São Paulo Online no dia 17 de abril de 2008. Nesta reportagem, o Deputado Rodrigo Maia (DEM-RJ) afirma que todas as propriedades privadas estão ameaçadas em meio às invasões promovidas pelos movimentos sociais. “*A questão do direito de propriedade está sendo desrespeitada. Se não forem tomados os cuidados necessários, teremos uma perda econômica [incalculável]*”.

¹¹¹ Quase todas as reportagens contidas aqui foram veiculadas na Internet, em especial, na Folha de São Paulo Online. Portanto, não apresentamos nenhum exemplo de informações promovidas pelas televisões brasileiras que, em quase sua totalidade, realizam reportagens com intencionalidades preconceituosas ao MST. Haja vista a própria Rede Globo de Televisão que em pleno Jornal Nacional apresenta assuntos ligados aos trabalhadores rurais com imagens no fundo que simbolicamente reafirmam seu compromisso com o latifúndio. O fundo de imagem onde a cerca é cortada pela foice e a enxada representa o que denomino de **subservidade** do MST que, por meio da ação coletiva, destrói o dogma da propriedade privada o que significa uma afronta aos defensores da lógica do capitalismo no campo.

As ações dos movimentos sociais do campo, em especial, o MST possui conotações de violência e o papel do Estado é promover a repressão para manter a ordem, a institucionalidade e a governabilidade. É neste sentido que a Folha de São Paulo Online apresenta no dia 24 de abril de 2008, um dia após Gilmar Mendes tomar posse como Presidente do Supremo Tribunal Federal, as afirmações do Ministro Tarso Genro sobre a não convivência do governo federal com essas ações violentas dos movimentos sociais, como resposta as afirmações do discurso de posse de Gilmar Mendes.

Precisamos entender que Gilmar Mendes pede, em seu discurso de posse no dia 23 de abril de 2008¹¹², que as autoridades tenham firmeza com as ações que caminham na ilegalidade.

No mesmo dia 24 de abril de 2008, a Folha de São Paulo Online afirma que “*Presidente do STJ condena movimentos sociais por invasão e destruição de propriedades*”¹¹³. Reafirmou sua posição contrária aos movimentos sociais, dentre eles, o MST e o movimento estudantil que ocupou o prédio da reitoria da Universidade de Brasília (UnB).

“*Advogado da Comissão Pastoral da Terra é condenado à prisão no Pará*” anuncia a Folha de São Paulo Online no dia 27 de Junho de 2008. Trata-se de João Batista Afonso, agente de pastoral, militante político e assessor dos movimentos sociais e, também, advogado da CPT. Na reportagem de conteúdo no mínimo duvidoso afirma-se que a CPT é uma ONG da Igreja Católica o que realmente comprova a falta de conhecimento da história e função da CPT. No corpo da reportagem se afirma: “*Segundo a CPT, ONG ligada à Igreja Católica que atua em áreas de conflito agrário, a Justiça está sendo mais dura ao julgar integrantes de movimentos sociais, especialmente depois do discurso de posse do atual presidente do STF (Supremo Tribunal Federal), Gilmar*

¹¹² Afirma Gilmar Mendes: “*Nesses casos, é preciso que haja firmeza por parte das autoridades constituídas. O direito de reunião e de liberdade de opinião devem ser respeitados e assegurados. A agressão aos direitos de terceiros e da comunidade em geral deve ser repelida imediatamente com os instrumentos fornecidos pelo Estado de Direito, sem embaraços, sem tergiversações, sem leniências. O Judiciário tem grande responsabilidade no contexto destas violações e deve atuar com o rigor que o regime democrático impõe*”. *Folha de São Paulo Online*, 24/04/2008.

¹¹³ Para a mídia, o STJ que reproduz a leitura de mundo a partir de um liberalismo burguês e para determinados setores do Governo não há diferença sociológica entre ocupação e invasão. Para eles, invasão quem faz são os sem-terra. A Europa e Portugal não nos invadiram, nos descobriu; a empresas transnacionais não invade; o latifúndio não invadiu terras indígenas e não expulsou posseiros. Concordamos com a concepção de Fernandes (2001: p. 46) que afirma: “*na luta pela terra, a ocupação é uma comprovação de que o diálogo não é impossível. Ao ocupar a terra, os sem-terra vêm a público e iniciam as negociações, os enfrentamentos com todas as forças políticas. Ao ocupar espaços políticos, reivindicam seus direitos. Quando o governo criminaliza essas ações, corta o diálogo e passa a dar ordens. Tenta destruir a luta pela terra sem fazer a reforma agrária*”.

Mendes, no dia 23 de abril. O ministro disse então que organizações como o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) às vezes agem “**na fronteira da legalidade**” e que, “**nesses casos, é preciso que haja firmeza por parte das autoridades constituídas**”. O mais comovente de todo o processo jurídico contra João Batista Afonso é o simples fato que a Justiça está agindo realmente, mas, a partir de interesses do capital privado e do conservadorismo político culturalmente instituído e legalizado nas verbalizações do Ministro Gilmar Mendes. Por que o caso da Irmã Dorothy Stang até o momento continua em tramitação e não se condenou seus assassinos?

“*Sem-Terra são denunciados no RS por crime contra a segurança nacional*” publica a Folha de São Paulo Online no dia 19 de abril de 2008. Os crimes de segurança nacional são resquícios da ditadura militar no Brasil. Acusar o MST de ser um grupo revolucionário é aceitável, mas, compará-los a terroristas ou um grupo armado de guerrilheiros é um pouco contra-senso da Justiça brasileira que se encontra a serviço de quem realmente? É uma grande interrogação, pois, pelas nossas observações o que fica evidente é que em nome do Estado de Direito e da ordem estabelecida, a Justiça acaba os interesses dos grandes grupos econômicos como ficou evidenciado no caso Daniel Dantas. Os assassinatos de trabalhadores rurais sem-terras no Brasil parece que é moralmente aceitável, já que até o momento não se conhece casos de julgamento que tiveram o veredicto final. Não se justifica também que trabalhadores rurais possam matar e realizar ações violentas, como também, não se justifica que somente sem-terras sejam condenados. Mas, para um país com histórico de desigualdades e injustiças sociais é o que afirmei: se aceita uma moral instituída no Estado de Direito que ocultamente defenda os interesses da classe dominante.

Até mesmo a imprensa se coloca nesta posição de defesa de determinados interesses ligados aos grupos econômicos no Brasil. Por exemplo, das várias reportagens sobre a questão de violência, mortes no campo e criminalização dos movimentos sociais, apenas 02 reportagens se destinavam a mostrar o caso de assassinato de trabalhadores rurais¹¹⁴.

No campo governamental há incoerências de todo ordem. Já apresentamos a resposta do Ministro da Justiça Tarso Genro às declarações realizadas pelo Presidente do STJ. Mas, há dois lados da mesma moeda. De um lado, o Ministro de Minas e Energia Edson Lobão, na reportagem da Folha de São Paulo Online realizada no dia 17 de abril

¹¹⁴ Conferir: “Líder sem-terra é morta em emboscada em Mato Grosso”, *Folha de São Paulo*, 17/06/2008. E, também, “Trabalhador rural ligado ao MST é assassinado dentro de casa no Paraná”, *Folha de São Paulo*, 31/03/2008.

de 2008, afirma que Exército pode agir para evitar as “*atitudes impensadas*” devido ao aumento de invasões do MST. Por outro lado, noutra reportagem da Folha de São Paulo Online realizada no mesmo dia, o Ministro do Desenvolvimento Agrário Guilherme Cassel afirma que os “*movimentos sociais dão força à democracia*”. O governo Lula parece estar perdido, entre a cruz do MST e a espada do STJ. O discurso de um membro do governo é para reprimir, se necessário for. Para outro, os movimentos sociais dão sentido ao que-fazer democrático na sociedade brasileira.

“*Fazendeiros protestam em encontro do MST*” é a informação da Folha de São Paulo Online no dia 24 de Julho de 2008. Tratava-se de um encontro de agroecologia promovido pela Via Campesina na cidade de Cascavel – PR. Segundo a Folha, “*O presidente da Sociedade Rural do Oeste do Paraná, Alessandro Meneghel, 43, disse que o protesto, além de mostrar que esses movimentos ditos sociais utilizam os prédios públicos para seus atos, foi também para mostrar ao povo a demagogia daqueles que querem produzir sem agrotóxicos e sem transgênicos*”. No mesmo direcionamento se encontra a reportagem da Folha de São Paulo Online com data de 18 de janeiro de 2009 que afirma “*para ruralistas, MST perdeu espaço na sociedade*” onde o Deputado Ronaldo Caiado (DEM-GO) reclama da falta de CNPJ para o MST, logo, tenta desqualificar o movimento conforme o líder da bancada ruralista no Congresso Nacional afirma: “*Até hoje eles não constituíram uma entidade. São pessoas que se resguardam na clandestinidade. São pessoas que atacam, invadem e destroem e simplesmente não sofrem as penalidades da lei. Isso dá a eles um conforto inimaginável*”.

Por outro lado, há reportagens que buscam apresentar a ótica dos movimentos sociais do campo como a matéria intitulada: “*Apoio da sociedade mantém MST atuante, afirma Stédile*” publica na Folha de São Paulo Online no dia 18 de janeiro de 2009. Trata-se, na verdade, de uma entrevista concedida por João Pedro Stédile, membro da coordenação nacional do MST.

No dia 26 de Julho de 2008, a Folha de São Paulo Online publica “*MST faz protestos pelo país contra **criminalização** da luta pela terra*” para informar as ações coletivas de protesto realizadas por vários movimentos sociais do campo contrários ao processo de criminalização e preconceito com os sem-terras espalhados pelo Brasil, bem como, suas organizações.

Desde 2005, o MST vem sofrendo perseguições e sendo questionado constantemente pela mídia e pelos grupos hegemônicos existentes na sociedade brasileira. Para termos uma idéia, a educação foi alvo de investigações por parte da AGU

(Advocacia Geral da União). Segundo a Folha de São Paulo Online do dia 28 de março de 2008, a pedido do Ministro da Educação Fernando Haddad, a AGU iria verificar as irregularidades do convênio estabelecido entre uma associação ligada ao MST (provavelmente o ITERRA ou ANCA) com o FUNDEB. Curiosamente, no mesmo dia, mas com horário anterior a esta reportagem, a Folha de São Paulo Online afirmava que “*Grupo ligado ao MST terá que devolver R\$ 3,8 milhões aos cofres públicos*” por ordem do TCU. Este grupo fica mais evidente na reportagem e se trata da ANCA que foi acusada de desviar recursos da alfabetização de jovens e adultos.

Para o MST, as rejeições das contas por parte do TCU é uma forma de perseguição política para com o movimento que, desde 2004 vem sofrendo penalidades e perseguições, principalmente a partir da instituição da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Terra¹¹⁵.

Para Martins (2004), o MST representa a imagem do radicalismo que aceitou o risco midiático em demonizá-lo tornando-se a principal vítima do sistema capitalista. O MST e outros movimentos sociais do campo também apresentam a sua opinião crítica ao sistema capitalista enquanto grupo social instituído usando as novas tecnologias como a internet, blogs, articulação em redes etc.

Os militantes de grupos, organizações e movimentos divulgam suas bandeiras, lutam por direitos, criam-se links e sites para interligar causas e ações políticas. Campanhas e mobilizações ganham rapidez e desenvoltura num ativismo digital que democratiza as informações, cruza idéias e plataformas de ações. (...) A Internet representa, para certos grupos sociais, tecnologia e poder por meio da divulgação e socialização das informações. E este pode ser utilizado tanto por grupos progressistas como conservadores; para democratizar e criar estruturas de resistência contra a hegemonia dominante, ou desenvolvendo valores e práticas democráticas, ou políticas públicas e comunitárias de comunicação; assim como para distorcer e escamotear fatos e informações. (GOHN, 2000: p. 31).

Entendemos que a mídia cumpre perfeitamente seu papel de ser interlocutora dos interesses de uma elite dominante, pois filtra a realidade que se passa dentro dos movimentos sociais do campo. Por exemplo: falou-se mais da criminalização ao MST e pouco ou quase nada se falou do fechamento das escolas itinerantes do MST por ordem do Ministério Público do Rio Grande do Sul, já que era um desejo político da atual Governadora de Estado Yeda Crusius.

¹¹⁵ Conferir Portal de Notícias G1da Globo Online, 13/01/2009.

Na verdade, tentam esconder o problema da questão agrária que está intrinsecamente relacionada à propriedade da terra, à concentração fundiária e aos processos de expropriação, expulsão e exclusão dos trabalhadores rurais do campo.

Existe no Brasil um movimento amplo de contra-reforma agrária financiado e estimulado pela Bancada Ruralista e pelos empresários do capital no mundo rural apoiados, inclusive, pela própria Justiça brasileira. Há anos, os movimentos sociais do campo estão sendo criminalizados como subversivos que colocam em perigo o chamado Estado de Direito. Para os defensores do capitalismo rural é uma afronta ao direito sagrado da propriedade privada a existência de movimentos sociais do campo que questionam o grande dogma da propriedade, bem como tornou-se uma ameaça à ordem pública e ao bem-estar das oligarquias rurais. Histórica e ironicamente, poderíamos realmente desvelar quem mais *invadiu*¹¹⁶ terras neste processo?

(...) quem mais invadiu terras no Brasil foram os grandes proprietários, pois, desde o início da história do país até 1850, todas as terras pertenciam aos índios e, depois, à Coroa. E, a partir de 1850, as grandes propriedades foram formadas pela invasão de terras públicas, roubo das terras indígenas ou grilagem contra pequenos posseiros e proprietários. Afinal, ninguém neste país conseguiria acumular áreas tão grandes de terra, de 5, 10 e até 100 mil hectares, apenas trabalhando. (STÉDILE, 1997: p. 49-50).

Com as proposições atuais, em especial, nas declarações do Ministro do Supremo Tribunal de Justiça, Gilmar Mendes, cria-se uma espécie xenofobia latifundiária no Brasil. Segundo Gohn (2003: p. 14) *“estes tipos não querem as mudanças sociais emancipatórias, mas impor as mudanças segundo seus interesses particularistas, pela força, utilizando a violência como estratégia principal de suas ações”*. Trata-se do exemplo concreto que se viabiliza com as ações promovidas pelos sindicatos patronais e com os empresários do agronegócio que ousam criminalizar os movimentos sociais do campo em nome da barbárie do latifúndio e da propriedade privada.

Mesmo em situações adversas, o MST continua promovendo lutas contra o capitalismo e aposta nas ações coletivas de seus sujeitos históricos. É exatamente isso

¹¹⁶ Os defensores do latifúndio definem as ações coletivas dos movimentos sociais do campo como ato de *“invasão”*. Para os movimentos sociais do campo ligados à Via Campesina trata-se de ações coletivas que visa a *“ocupação”*. Segundo Stédile (1997: p. 49) ocupação *“é ocupar um espaço vazio para garantir trabalho a quem não tem terra, e não tem como objetivo o enriquecimento ou o aproveitamento pessoal. Por outro lado, a Constituição determina que todas as propriedades improdutivas (que estejam produzindo mal, ou seja, abaixo da média da região) devem ser desapropriadas. Como o governo não toma a iniciativa, quem pratica a ilegalidade é o próprio governo e o proprietário de área improdutiva. Portanto, a ocupação de uma fazenda improdutiva visa garantir a aplicação da lei e a defesa de um direito”*.

que destaca Célia Regina Vendramini (UFSC) em entrevista realizada no dia 14 de Agosto de 2008.

Penso que é movimento social organizado que tem conseguido, numa conjuntura adversa, enfrentar de forma massiva e organizada o latifúndio e a indústria capitalista do campo. Tem mais de 20 anos, é organizado nacionalmente e é um movimentos de massas. Tem possibilitado a milhares de pessoas a subsistência na terra. Num contexto onde reina o **“salve-se quem puder”**, aposta na capacidade coletiva de enfrentamento e na criação de experiências produtivas, educacionais e escolares diferenciadas.

Por isso, o MST reveste-se de credibilidade por lutar contra o capital e contra as empresas e instituições públicas ou privadas que alimentam o capital. Para o MST, lutar contra o capital é *“a luta por um espaço político. É lutar para tentar ser protagonistas, e não coadjuvantes do processo. E nessa caminhada, o saber da lógica destruidora da questão agrária está contido na consciência dos que lutam e resistem”* (FERNANDES, 2001: p. 25). E mais:

Lutar contra o capital não significa nenhuma transformação estrutural de imediato, significa resistir contra a expropriação, lutando por mudanças conjunturais que acompanhem e diminuam a intensificação das desigualdades. Abandonar essa perspectiva, como querem os ideólogos da *agricultura familiar*, e consentir a integração subserviente ao capital, é aceitar a expropriação, a miséria e a fome como uma *determinação natural*, e não como uma determinação do capital. (FERNANDES, 2001: p. 36).

Como poderíamos definir o MST? Seria possível uma definição? Em nossa concepção, há muitas definições. É um movimento social do campo sem nenhum precedente histórico que possamos comparar. Com o MST o tema da reforma agrária ganha um caráter político nos debates e no embates com as esferas públicas.

A organização dos trabalhadores rurais sem-terra vem sendo caracterizada como criminosa, terrorista, pois não basta mais ser identificada como subversiva onde o *“MST seria uma forma de organização de quadrilha, um bando formado para cometer crimes”* (STÉDILE, 1997: p. 54). Em nossas observações, o MST como sendo um movimento social do campo que busca outra reforma agrária possível, bem como também defende um novo projeto político de nação para a sociedade brasileira. Por fim, podemos perceber isto nas palavras afirmativas pronunciadas pelo ex-desembargador da República e ex-senador José Paulo Bisol que em 26 de julho de 1995 assim proclamou:

O Sem-Terra é um pária, está fora da sociedade, não tem acesso aos valores sociais. O MST é uma coletividade de párias, certamente a única

organizada, a mais consciente em relação a sua identidade e a seu sentido, e por isso a mais competente. Aí está a contradição que a define: é uma coletividade de condenados que se fez sujeito da história para revogar a sua condenação. Essa contradição mostra que os párias deixam de ser párias quando se organizam, pois organizar-se é, antes de mais nada, inocular-se a substância social e ocupar um espaço social. O Sem-Terra que ingressa no MST simplesmente nasce: era um natimorto e adquire vida. E, quando ele aprende o discurso do MST e o incorpora, ocorre um segundo milagre: ele adquire sentido e uma linguagem para expressá-lo na palavra e na ação. (BISOL, José Paulo, in: STEDILE, 1997: p. 56).

Aliás, existe uma vasta literatura acerca do MST. Literatura epistemologicamente refletida nas universidades brasileiras onde se revela que a pesquisa sobre o MST engloba variadas áreas de conhecimento. Na educação, as pesquisas realizadas ultrapassam mais de 155 trabalhos entre teses de doutorado e dissertações de mestrados conforme pesquisa realizada por Souza (2007). Dentre estes autores, destacamos como principais os trabalhos de Fernandes (2000) e Stédile e Fernandes (2005) onde abordam a formação do MST no Brasil, bem como sua trajetória de luta pela terra.

Dentre estes trabalhos, gostaríamos de apresentar algumas pesquisas como referências importantes para se compreender o MST enquanto fenômeno social. Peschanski (2007) analisa a evolução da organização MST a partir de quatro elementos: o surgimento da luta dos sem-terra, a difusão do movimento, a evolução organizacional do movimento e o perfil das lideranças.

Lopes (2004) aborda a questão política no MST a partir de uma análise conceitual do Programa de Reforma Agrária do movimento ao longo de sua história de luta pela terra. Reflete sobre a gestação do MST a partir da luta pela reforma agrária contrária ao modelo de desenvolvimento agropecuário do regime militar. Busca conceituar de forma comparativa a democracia e a pedagogia da ocupação a partir da Nova República. Analisa também a dinâmica do MST na luta por “*ocupar, resistir e produzir*” durante os governos Collor e Itamar Franco. Por fim, sua reflexão analisa a reforma agrária no fim do milênio tendo como paradigma o projeto neoliberal de sociedade.

Na mesma linha de raciocínio segue a pesquisa de Oliveira (2008) que busca entender a forma política do MST. Numa busca compreensiva do universo político do MST, a autora, evidencia a organização política dos trabalhadores rurais e a base social do movimento. O que ela chama de forma política subentende-se “*anatomia*” da organização que está alicerçada em alguns princípios, tais como: núcleos de base, identidade do ser sem-terra, composição da organização e sistema de filiação ao

movimento. Por fim, a autora busca apresentar o que entendemos por estatuto epistemológico do próprio movimento e o que ela chama de orientação teórica e política interna alicerçada na Teologia da Libertação, na política interna de participação e na ação educativa de seus membros.

Outro trabalho que retrata a luta pela terra numa perspectiva da dicotomia existente entre campo e cidade é a pesquisa realizada por Goldfarb (2007). Em seu trabalho as análises estão voltadas para o entendimento da questão agrária em suas várias concepções que possui um amplo campo de disputas como já mostramos anteriormente em nossas análises. Aborda a questão do chamado “**recampesinato**” e de uma reforma agrária destinada aos filhos da terra, bem como o desenvolvimento de assentamentos rurais a partir dos casos de Comunas da Terra (uso coletivo da propriedade privada) e seu projeto de produção coletiva.

Nessa perspectiva da produção nos assentamentos de reforma agrária, Souza (1999) realiza uma pesquisa onde busca analisar as formas de produção do MST localizados no estado do Paraná e a questão da cooperação agrícola nos setores organizados do movimento.

Nesta perspectiva de análise política do movimento, Coletti (2005) aborda a trajetória política do MST, desde a crise da ditadura até o período neoliberal com o governo Fernando Henrique Cardoso. O que nos interessou neste trabalho é que o autor consegue apresentar dados históricos e sociológicos inerentes ao movimento social. Sabedores da acusação que é feita ao MST como movimento ideológico, o autor nos traz o significado de ideologia para o MST.

Essa ideologia anticapitalista do MST e as práticas político-sociais do movimento podem ajudar-nos a pensar as ocupações, os acampamentos, as marchas e mesmo os assentamentos, como espaços de resistência à dominação burguesa, ou melhor ainda, como espaços populares de construção de uma contra-hegemonia. Trata-se, portanto, de mais um elemento a compor o quadro explicativo sobre a expansão do MST no período neoliberal. (COLETTI, 2005: p. 273).

O professor de Geografia ligado a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, Adelmo Iurczaki¹¹⁷ afirmou-nos a seguinte observação.

Talvez nem todos os seus líderes ou participantes pensem assim, no entanto a ideologia do movimento faz com que todos tenham a esperança de uma sociedade mais justa e humana, a busca por um

¹¹⁷ Realizou mestrado em educação pela Universidade Tuiuti do Paraná com o seguinte título: *Escola Itinerante: uma experiência de educação do campo no MST*, 2007.

pedaço de terra já denota esta esperança e faz que muitas pessoas se submetam as mais variadas provações em busca desta conquista.

Andrade (1998) analisa a formação da consciência dos jovens do MST no contexto de assentamentos da reforma agrária. Toma como estudo de caso o Assentamento Sumaré I localizado na região de Campinas, estado de São Paulo. Realiza um estudo sobre o conceito de consciência tomando como fio condutor o pensamento marxista e tece considerações da consciência fragmentada, da consciência possível e da consciência transformadora.

A questão da utopia camponesa foi palco de investigação científica realizada por Abe (2004) onde se busca entender o conceito de liberdade da terra a partir de três categorias amplamente defendidas pelo MST, a saber: Ocupar, Produzir e Resistir. Na mesma direção, Moreira (2008) busca entender a vida e luta camponesa enquanto categorias geográficas que transforma o território capitalista onde vivemos. Para Adelaide Ferreira Coutinho (UFMA), o MST constitui-se como um foco de resistência camponesa, mas destaca uma preocupação pertinente do que ela chama de “**evitar consensos**” o que poderia ocasionar a cooptação do movimento por parte do Estado, conforme destacou-nos em entrevista.

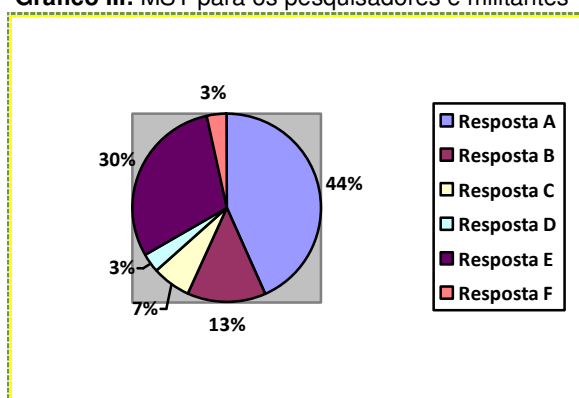
Historicamente, talvez possa se afirmar que é o mais importante foco de resistência camponesa já organizado no Brasil. Porém, é preciso saber fazer a diferença entre luta política, diálogo com o Estado e evitar consensos que ponham por terra a histórica luta de décadas. No campo das políticas sociais louva-se a atitude de vincular reforma agrária e educação. O legado, em termos de produção de conhecimentos/experiências com as escolas do campo – desde as escolas itinerantes às escolas formais – é extremamente importante para quebrar velhos paradigmas, particularmente a visão ruralista.

Numa postura mais teórica e filosófica, o trabalho de Militão (2008) tenta compreender o MST a partir de conceitos elaborados por Gramsci acerca da Reforma Intelectual e Moral. Por fim, o trabalho de Moreno (2005) apresenta uma metáfora da qual Marx vem visitar a multinacional Monsanto, símbolo do agronegócio, como forma de pensar a questão agrária no século XXI.

Assim, além dessa vasta literatura existente, destacamos o significado do MST para nossos sujeitos da pesquisa, pesquisadores e militantes da CPT e do MST. O gráfico que destacamos abaixo comprova nossas hipóteses de que o MST é um importante “*movimento social organizado na sociedade brasileira*” (Resposta A) como afirmaram 44% dos entrevistados num total de 30 sujeitos da pesquisa que responderam

esta questão de 38 aos quais foi entregue o questionário. Por outro lado, 30% dos pesquisadores e militantes afirmaram que o MST é um *“movimento social que faz com que a esperança em termos uma sociedade mais justa, solidária e humana realmente se concretize”* (Resposta E). Pudemos perceber que 74% de pesquisadores e militantes aprovam as ações coletivas do MST na sociedade brasileira. Desses 30 sujeitos da pesquisa, 13% afirmaram que o MST é *“o maior movimento social camponês da América Latina”* (Resposta B); 7% responderam que o MST é *“um movimento de massas que possui estruturas hierárquicas que condicionam a base aos líderes”* (Resposta C); 3% confirmaram que o MST é *“movimento social que pratica invasões de terras e de prédios públicos em nome de um projeto alternativo de sociedade”* (Resposta D); e, por fim, outros 3% não assinalaram nenhuma das alternativas por não concordarem com nenhuma das definições propostas (Resposta F).

Gráfico III: MST para os pesquisadores e militantes



Fonte: Nascimento (2009).

Para finalizar, queremos observar que os movimentos sociais do campo estão realmente em movimento de luta contra o capitalismo no campo. Mas, suas ações não estão limitadas a luta pela terra, pelo contrário, estão realizando outras frentes de luta. Dentre essas bandeiras queremos destacar a luta pela Educação Básica do Campo. Se a luta pela terra e por uma nova questão agrária que possibilita a construção de um mundo novo se tornou símbolo do MST, da CPT e de outros movimentos, a questão da educação se encontra dialogicamente entrelaçada em todas as lutas e bandeiras dos movimentos.

Por isso, no Capítulo III nos propomos a uma reflexão que apresente um balanço histórico-crítico da luta pela educação básica do campo promovida por vários movimentos sociais do campo que fazem parte da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, bem como verificar a chamadas políticas ditas *“públicas”* e a legislação

educacional do campo. Por fim, nos propomos a um debate teórico crítico acerca das contradições da educação do campo que se revelam ocultas no imaginário social brasileiro e, também, para os próprios agentes coletivos da luta pela terra e pela educação do campo.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS “PÚBLICAS”: MUDANÇAS OU CONTINUIDADES?

Esta cova em que estás, com palmos medida,
 É a conta menor que tiraste em vida,
 É de bom tamanho, nem largo nem fundo,
 É a parte que te cabe, deste latifúndio.
 Não é cova grande, é cova medida,
 É a terra que querias ver dividida.
 É uma cova grande para teu pouco defunto,
 Mas estarás mais ancho que estavas no mundo
 É uma cova grande para teu defunto parco,
 Porém mais que no mundo te sentirás largo.
 É uma cova grande para tua carne pouca,
 Mas à terra dada não se abre a boca.
 (*Morte e Vida Severina*, **João Cabral de Melo Neto**)

A luta pela educação do campo se insere no campo de lutas promovidas pelos movimentos sociais do campo no Brasil. De certa forma, os trabalhadores rurais compreenderam que somente a luta pela terra, pela reforma agrária, pelo debate político acerca da questão agrária e da luta contra o latifúndio não estavam separadas da educação. Lutar pela educação significava exatamente esse algo novo que faltava na tonalidade reivindicatória dos movimentos sociais. Contudo, não podemos perder de vista o fio condutor dessas lutas. Não podemos isolar a educação do campo como se fosse algo à parte da luta contra o patrimonialismo, contra o latifúndio e a própria noção de propriedade privada burguesa. Há uma relação dialética entre educação do campo e outras lutas levantadas por esses movimentos sociais e organizações da sociedade civil que determinam o que-fazer pedagógico¹¹⁸ da própria resistência dos camponeses no Brasil.

O MST, principal protagonista dos últimos anos na luta pela terra, defende o binômio reforma agrária/educação com objetivos claros de proposição de um projeto político de desenvolvimento da nação que possibilite o fim da exploração dos trabalhadores do campo. Por isso mesmo o MST se tornou no principal (mas, não o único) protagonista pedagógico na luta pela educação do campo na sociedade brasileira onde a categoria “coletivo” se faz a raiz das ações formativas do movimento social.

¹¹⁸ Segundo Caldart (2004: p. 98) “pedagogia quer dizer o jeito de conduzir a formação de um ser humano. E quando falamos em matrizes pedagógicas estamos identificando algumas práticas ou vivências fundamentais neste processo de humanização das pessoas, que também chamamos de educação”.

Enquanto movimento social protagonista da educação do campo, o MST se tornou visualizado em muitas pesquisas (dissertações de mestrado e teses de doutorado) desde os anos de 1980¹¹⁹. Assim, mesmo não sendo nosso objeto de análise, faz-se necessário indicar a produção sobre o assunto a partir dos trabalhos de Roseli Salete Caldart, integrante do Setor Educação do MST. Caldart (1997) realizou um estudo sobre a formação de educadoras e educadores do MST tendo em vista a educação em movimento. Por outro lado, Caldart (2000), numa perspectiva culturalista, apresenta a Pedagogia do Movimento Sem Terra enquanto paradigma de superação da máxima dogmática que vê a escola como centro de transmissão do conhecimento, sendo que para o MST é o contrário, a Escola é mais do que simplesmente uma escola na pedagogia dos camponeses. Assim, torna-se necessário conferir também os trabalhos de Souza (2006), Rocha (2007), Floresta (2006), Silva (2008), Princeswal (2007), Santos (2007), Gonzaga (2006), Machado (2003), entre outros. Neste sentido, podemos compreender que no MST, ao longo dos anos, foi se formando uma pedagogia própria do movimento social.

O MST tem uma pedagogia. A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento vem formando historicamente o sujeito social de nome *Sem Terra*, e que no dia-a-dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio *movimento*. Olhar para esta pedagogia, para este movimento pedagógico, ajuda-nos a compreender e a fazer avançar nossas experiências de educação e de escola vinculadas ao MST. (CALDART, 2004: p. 95).

Neto (1999) promoveu uma discussão sobre os sem-terras que aprendem e ensinam a partir de uma pedagogia que possibilitou novas práticas educativas no cenário do campo brasileiro, principalmente, com a fundação, organização e desenvolvimento do MST que além da luta pela reforma agrária conseguiu inserir em suas demandas uma nova estrutura organizativa de educação com princípios educativos que possibilitassem o surgimento de uma nova escola que formasse o ser humano sem-terra enquanto cidadão-militante ou enquanto homem omnilateral.

A partir desse entendimento, o movimento reivindica a construção de uma escola que se preocupe com a formação do cidadão-militante ou com a formação do homem omnilateral. Uma escola, portanto, que contribua com os destinos da história da humanidade onde se educa partindo da realidade; uma escola onde professor e aluno sejam

¹¹⁹ Souza (2008) realizou uma pesquisa pelo CNPq onde se percebe um olhar macro da conjuntura da educação do campo no Brasil, desde as políticas implementadas com práticas pedagógicas alternativas à produção científica que detectou mais de 170 pesquisas realizadas em Programas de Pós-Graduação em Educação, sendo que 110 foram analisadas em sua pesquisa. Estes dados demonstram a importância da educação do campo no cenário de construção de novas agendas políticas na educação brasileira.

companheiros e trabalhem juntos aprendendo e ensinando; uma escola que se organize criando oportunidades para que as crianças se desenvolvam em todos os sentidos; uma escola que incentive e fortaleça os valores do trabalho, da solidariedade, do companheirismo, da responsabilidade e do amor à causa do povo. Uma escola que tenha como objetivo um novo homem e uma nova mulher, para uma nova sociedade e um mundo novo. (NETO, 1999: p. 78).

Numa perspectiva marxista de educação, os movimentos sociais do campo, em especial, o MST e seus intelectuais orgânicos consideram fundamental a formação desse sujeito coletivo numa dimensão de construção do homem em sua omnilateralidade. O que significa formação do homem omnilateral? A omnilateralidade está associada ao fim da educação, ou seja, por que sua necessidade e existência? Se a divisão social do trabalho¹²⁰ condicionou a divisão da sociedade em classes sociais e desiguais, esta, por sua vez, possibilitou a própria divisão do homem em duas dimensões: trabalhador manual e trabalhador intelectual. Assim, a própria idéia de formação do homem permitiu a hegemonia de uma concepção unilateral de educação baseada na escola destinada aos trabalhadores (e sua prole) manual, operário e da fábrica e a escola destinada ao intelectual. Este modelo de educação implantado pelo liberalismo burguês promove o fortalecimento da alienação humana, onde todo homem e toda mulher, alienados por outros, tornam-se alienados da própria natureza. Mas qual a definição que damos à categoria “*omnilateral*” nessa perspectiva marxista?

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 2007: p. 89-90).

Portanto, diante dessa formação integral do homem, a educação do campo tomou corpo nos últimos 20 anos. Os sujeitos do campo mobilizam-se e produzem ações dinâmicas que evidenciam um questionamento ao projeto escolar e educacional das escolas do campo que reproduzem o dualismo liberal. Podemos destacar a presença desse debate público acerca da educação do campo dentro das universidades, nos programas de pós-graduação, em muitos educadores e educadoras do campo que estão

¹²⁰ Segundo Adorno e Horkheimer (1985: p. 30-31) “*a divisão do trabalho, em que culminou o processo social da dominação, serve à autoconservação de todo dominado. Dessa maneira, porém, o todo enquanto todo, a ativação da razão a ele imanente, converte-se necessariamente na execução do particular. A dominação defronta o indivíduo como o universal, como a razão na realidade efetiva. O poder de todos os membros da sociedade, que enquanto tais não têm outra saída, acaba sempre, pela divisão do trabalho a eles imposta, por se agregar no sentido de justamente da realização do todo, cuja racionalidade é assim mais uma vez multiplicada*”.

mobilizados, reunidos no debate, nos estudos e na formulação de novas concepções e práticas educativas em escolas camponesas, nas EFAs, nas escolas de reassentamentos do MAB, nas escolas de assentamentos e acampamentos do MST, bem como nas escolas inseridas em comunidades indígenas e quilombolas.

A educação do campo no Brasil é um marco na história da educação brasileira que preconiza a gênese de um projeto de educação a partir dos próprios sujeitos do campo, os trabalhadores e trabalhadoras do campo e suas organizações sociais e sindicais.

Com o processo de modernização industrial ocorrido na sociedade brasileira, o campo tornou-se um espaço do *silenciamento*. Houve durante muito tempo certo menosprezo aos povos do campo o que determinou a tese da extinção do rural e a hegemonia do urbano, da cidade. Não concordamos com a tese, bem como consideramos o debate dessa relação campo/cidade extremamente dualista e maniqueísta. Dos anos de 1980 para cá, o campo ressurgiu com força, revestido de ações coletivas que questionam o território destinado ao campesinato. Trata-se do *clamor da terra* por aqueles e aquelas que estão em marcha, na luta social e emancipatória pela liberdade para serem gente que quer brilhar e oferecer aos filhos e filhas uma nova sociedade.

Arroyo, Caldart e Molina (2004: p. 09) afirmam: “*A educação do campo não fica apenas na denúncia do silenciamento; ela destaca o que há de mais perverso nesse esquecimento: o direito à educação que vem sendo negado à população trabalhadora do campo*”. Não se têm dúvida de que a luta por educação é um direito humano, mas há um perigo em tornar a luta dos trabalhadores rurais numa simples luta por direitos de cidadania sem que haja realmente a libertação desses trabalhadores e trabalhadoras da condição de explorados do sistema capitalista, ou seja, seres humanos legalmente cidadãos e realmente não-emancipados.

Contudo, não há como negligenciar a realidade. Na grande maioria dos municípios do Brasil, a educação do campo é tratada com descaso e ampliam-se cada vez mais os problemas, tais como: analfabetismo, evasão escolar de crianças, adolescentes e jovens; escolas que não existem, defasagem idade-série, repetência e reprovação, conteúdos inadequados reveladores de currículos ocultos discriminatórios com os povos do campo, titulação, salários e carreiras de professores não existem, professores leigos que atuam como contratos temporários e a cultura político-pedagógica de que a escola rural deve estar isolada em classes multisseriadas.

A educação do campo e sua gênese estão atreladas a um debate sobre o processo de desenvolvimento do campo brasileiro e sobre seus diferentes sujeitos. Trata-se, portanto, de *“um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos”* (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004: p. 12).

Portanto, neste capítulo pretendemos analisar os rumos tomados pela educação do campo no Brasil, a legislação e as políticas públicas efetivadas e, por fim, verificar algumas contradições de caráter político-filosófico existentes na construção desse novo modo de enxergar o meio rural brasileiro.

3.1 Educação do Campo: sentidos e rumos

A questão da educação destinada aos camponeses no Brasil historicamente foi um grande problema. Até os anos de 1930, a temática da educação rural não se destacava nas ações governamentais. O Brasil, mesmo considerado um país eminentemente agrário, sequer mencionava acerca da educação rural em seus textos constitucionais de 1824 e de 1891, o que evidencia dois problemas de governança pública, a saber: o descaso por parte dos dirigentes com a educação destinada aos camponeses e resquícios de uma cultura política fortemente alicerçada numa economia agrária com base no latifúndio e no trabalho escravo.

Desde o Brasil Colônia até a expulsão dos jesuítas em 1759, o ensino estava voltado para humanidades e letras e se destinava a uma parcela insignificante da população brasileira que excluía escravos, mulheres e agregados. Durante o século XIX do Brasil Império até o início da República, a educação rural jamais foi mencionada nos textos legislativos e constitutivos o que demonstra o desinteresse em promover homens e mulheres do campo em sujeitos de direitos¹²¹. O que surge de novidade no contexto educacional brasileiro é a incorporação de ideais republicanos e iluministas que reproduzem o discurso europeu de uma classe média liberal-burguesa.

(...) a demanda escolar que vai se constituindo é predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes que identificavam, na educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso nas

¹²¹ Para Caldart (2004: p. 150) os sujeitos da educação do campo são os sujeitos do campo. Nesta perspectiva, a autora defende a descentralização das políticas educacionais para espaços de decisão que devem ser construídos a partir daqueles e daquelas que se encontram na condição de sujeitos da educação do campo, logo, os próprios camponeses.

ocupações do embrionário processo de industrialização. Para a população residente no campo, o cenário era outro. A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado *das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação*, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses. (CNE, 2001: p. 04).

Por isso, pensar a educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete-nos aos anos de 1930¹²², em especial, nos debates destinados a conter a problemática do êxodo rural e de elevação da produtividade agrícola. Tratava-se de propostas com dimensões salvacionistas, pois entendiam que seria necessário oferecer educação aos jovens pobres do meio urbano e rural com aptidões vocacionais para se fixar no meio rural. Podemos perceber uma mistura de interesses entre setores agrícolas e industriais nas formulações dessas propostas que se destinava ocultamente a exercer um certo controle sobre os trabalhadores rurais o que eliminaria *“à luz do modelo de cidadão sintonizado com a manutenção da ordem vigente, os vícios que poluíam suas almas”* (CNE, 2001: p. 05).

Contudo, o ensino laico, gratuito, público e de qualidade proposto a partir dos anos de 1930 com as várias reformas educacionais tinham mesmo o interesse dualista em perpetuar a diferenciação entre escolas para os filhos da elite (ensino intelectual) e escolas para os filhos dos trabalhadores rurais e operários da cidade (ensino profissional). Este pensamento permaneceu hegemônico até 1988 com a promulgação da Constituição Brasileira que permitiu com que fosse elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional que pela primeira vez abordou especificamente a questão da educação rural.

Da República velha ao início do ruralismo pedagógico¹²³, a escola procurava integrar-se às condições locais e regionalista com o objetivo de promover a fixação do homem do campo (MAIA, 1982). Além disso, buscava-se eliminar um perigo extremamente preocupante às elites agrárias, os conflitos no campo. Desde a República

¹²² Garcia (2006) realizou um estudo sobre as condições educacionais do homem do campo entre 1920 a 1940 existentes no Brasil que passava por um processo de industrialização e urbanização. Além disso, trata-se de um período onde se consolida a oposição entre o urbano e o rural onde as formas depreciativas com o camponês tornaram-se hegemônicas no imaginário coletivo das representações simbólicas da população brasileira, em especial, a imagem do caipira **“Jeca Tatu”**, representante da forma discriminatória e depreciativa para com o homem do campo.

¹²³ Segundo Neto (2003: p. 11) *“o termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a idéia de fixação do homem do campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livres-pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem do campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse habitat, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo”*.

Velha havia setores antagônicos de inspiração positivista-científica que disputaram espaços de poder até os anos de 1940, a saber: o agrário-exportador e o urbano-industrial. Para ambos, a educação era considerada uma alavanca para o progresso.

Com as transformações provocadas pelo surgimento das tendências escolanovistas e progressistas ocorridas com o surgimento do “*Manifesto dos Pioneiros da Educação*” (XAVIER, 2002) houve uma ampliação do ideário da escolarização urbana e a educação rural permaneceu inalterada numa percepção versada pela contradição campo-cidade como sintoma natural o que permite avaliarmos que a função da educação destinava-se a fomentar a perpetuação da marginalização do homem do campo.

Assim, a preocupação se voltava com a construção de escolas voltadas à capacitação profissional que serviriam como força de trabalho para o sistema capitalista industrializado que se desenvolveu na sociedade brasileira a partir dos anos de 1930 durante o Governo Getúlio Vargas. Nesta direção, é criada em 1937 a Sociedade Brasileira de Educação Rural enquanto canal de difusão ideológica do governo getulista. E, em 1942, durante a realização do VIII Congresso Brasileiro de Educação anunciou-se o rompimento com a visão liberal e capitalista de educação e se propôs a anunciar um discurso conservador-nacionalista onde se preocupou com a escola rural necessária à manutenção do *status quo* das classes dirigentes e do próprio Estado Novo promulgado com o governo ditatorial de Getúlio Vargas.

Durante o conhecido período de primavera democrática, entre 1945 a 1964, alguns eventos possibilitaram um avanço do sistema educacional brasileiro, mesmo que os campos de forças lutavam pela hegemonia do modelo a ser adotado. Assim, em 1946, é criada a Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) e, em 1948, em Minas Gerais, é criada a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR) que mais tarde veio a se tornar na conhecida EMATER e embrião da ABCAR (Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural) que foi criada em 1956. Na verdade, o período pós-Estado Novo caracterizou-se como sendo os áureos anos de incentivos aos programas de extensão rural.

(...) assumindo as características de ensino formal (fora da escola), o trabalho extensionista se propunha como diferenciado ou até mesmo incompatível com o caráter centralizado e curricular do ensino escolar. (...) a base material da ação educativa da Extensão era a empresa familiar. A família rural era a unidade sociológica sobre a qual os projetos de ensinar a ajudar a si mesmos (e por isso eram entendidos como democráticos) deveriam surtir efeitos. O importante era persuadir cada um dos componentes familiares (...) a usarem recursos técnicos na

produção para conseguirem uma maior produtividade e consequentemente o bem-estar social. (FONSECA, 1985: p. 91).

Para o Programa de Extensão Rural, o homem do campo encontrava-se numa condição de carência e, por isso, devia ser assistido e protegido. Tratava-se de uma opção política conservadora que pretendia ocultar uma luta de classe existente historicamente no bojo dessas relações contraditórias. Por isso, nos anos de 1950, o Estado Brasileiro criou a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), bem como o Serviço Social Rural (SSR) com o objetivo de preparar novos técnicos. Com isso, dois movimentos despontam no cenário político brasileiro, a saber: a Campanha de Educação de Adultos e as Missões Rurais de Educação de Adultos que pretendia desenvolver economicamente as comunidades rurais.

A educação rural foi condicionada às intenções da lógica do capital e à cristalização de uma relação de dependência e subordinação a partir da promulgação da Lei 4.024/61, a nova LDB, onde pudemos constatar que os Estados e Municípios ampliaram seu poder sobre a educação primária e média.

(...) a Lei 4.024 omitiu-se quanto à escola do campo, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente, financeiros. Desta feita com uma política educacional nem centralizada nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de auto-sustentação – pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos. (LEITE, 1999: p. 39).

Por outro lado, com o surgimento de vários movimentos populares no cenário nacional como os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base (MEB) houve uma possibilidade de, na contramão da história, dar uma nova sustentação ideológica aos grupos camponeses inseridos na luta social como as Ligas Camponesas e o próprio fortalecimento dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais. Neste sentido, a figura do educador popular enquanto intelectual orgânico e dos movimentos começou a se destacar o que possibilitou a evidenciação da luta de classes.

A luta de classes existe também, latente, às vezes escondida, oculta, expressando-se em diferentes formas de resistência ao poder das classes dominantes. Formas de resistência ao poder das classes dominantes. Formas de resistência que venho chamando de “*manhas*” dos oprimidos, no fundo, “*imunizações*”, que as classes populares vão criando em seu corpo, em sua linguagem, em sua cultura. Daí a necessidade fundamental que tem o educador popular de compreender as formas de resistência das classes populares, suas festas, suas danças, seus folguedos, suas lendas, suas devoções, seus medos, sua semântica, sua sintaxe, sua religiosidade. Não me parece possível

organizar programas de ação político-pedagógica sem levar seriamente em conta as resistências das classes populares. (FREIRE, 2001: p. 48).

Foi um momento de fortalecimento das esperanças, pois a proposta pedagógica de Paulo Freire alicerçada na educação libertadora e popular tinha como pressupostos básicos a solidariedade e a práxis. Em nossa concepção, a solidariedade e a práxis eram elementos políticos, sociais, econômicos e culturais do que chamo de emancipação consciente. A educação popular proporcionou exatamente essa forma de resistência/contestação da escola tradicional e liberal-burguesa e, por outro lado, alavancou o debate sobre a conscientização do “*cidadão*” diante das pressões promovidas pelo capitalismo exploratório o que contrariava um tipo de escola voltada para a submissão e a subserviência das classes subalternas.

Em contraposição à educação popular, o Estado Brasileiro promoveu a criação do programa “*Aliança para o Progresso*” e o desenvolvimento de programas setoriais como a SUDENE, SEDESUL, INBRA, INDA e INCRA que tinham como principal objetivo “*conter o expansionismo dos movimentos agrários e das lutas camponesas*” (LEITE, 1999: p. 41).

Com a efetivação do golpe militar de 1964, o Programa de Extensão Rural penetrou de forma incisiva no meio rural o que permitia ampliar sua fundamentação ideológica. Além disso, a Lei 5.540/68 e a Lei 5.692/71 foram utilizadas como mecanismos de controle da ordem, da repressão e da limitação política pela Ditadura Militar ao promover a profissionalização do ensino destinada à classe trabalhadora que era vista como exército de reserva para o processo produtivo.

No final da ditadura militar, no Governo Figueiredo, criou-se o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD) onde mais uma vez na história brasileira, a educação rural foi relegada ao descaso político e pedagógico.

(...) o referido plano recomendava a valorização da escola rural, o trabalho do homem do campo, a ampliação de oportunidades de renda e a manifestação cultural do rurícola, a extensão de benefícios de previdência social e ensino ministrado de acordo com a realidade de vida campesina. Recomendava também um mesmo calendário escolar para toda escola rural, tendo por base o calendário urbano, e entendia a unidade escolar rural como agência de mudanças e transformações sociais. (LEITE, 1999: p. 50).

Somente em 1987, com a criação do Setor Educação do MST é que se amplia a luta por direitos que fossem além daqueles conhecidos com a própria luta pela terra e pela reforma agrária. As experiências de educação do campo propriamente dita surgiram especificamente na realidade brasileira a partir do MST, principalmente, no Rio Grande

do Sul onde desde 1996 foi aprovada a *Escola Itinerante dos Acampamentos*¹²⁴ com estrutura e proposta pedagógica para acolher acampados da reforma agrária em processo de luta pela terra.

(...) a partir de sua atuação, o próprio conceito de escola aos poucos vai sendo ampliado, tanto em abrangência como em significados. Começamos lutando pelas escolas de 1ª a 4ª série. Hoje a luta e a reflexão pedagógica do MST se estende da educação infantil à Universidade, passando pelo desafio fundamental de alfabetização dos jovens e adultos de acampamentos e assentamentos, combinando processos de escolarização e de formação da militância e da base social Sem Terra. (CALDART, 2004: p. 92).

Também foi a partir do MST que surgiu a idéia de realizar um encontro de educadores e educadoras do campo. Assim, de 28 a 31 de julho de 1997, foi realizado o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA que homenageou os educadores Paulo Freire e Che Guevara. A partir desse encontro é que surgiu a inspiração de realizar a I Conferência Por Uma Educação Básica do Campo. No final do I ENERA foi escrito, lido e documentado o *Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro*¹²⁵ onde os participantes se afirmam numa encruzilhada histórica entre o projeto neoliberal e a possibilidade de uma rebeldia organizada. Alguns pontos nos chamam a atenção, a saber:

(...) Lutamos por justiça social! Na educação isto significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil até a Universidade. (...) Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional. (...) Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo. (...) Entendemos que para participar da construção desta nova

¹²⁴ Atualmente, existem Escolas Itinerantes espalhadas por vários Estados do Brasil. Contudo, nos últimos dois anos, a Governadora do Rio Grande do Sul, Yeda Crucius, bem como parte do Ministério Público Estadual estão condenando a proposta pedagógica do MST. A lógica é criminalizar o movimento social para proteger os latifúndios e as grandes corporações de celulose no Estado. No Portal G1 da Globo.com, em 06/04/2009 vemos a notícia: “**MST descumpre decisão do Ministério Público e mantém escolas itinerantes**”. Os alunos e alunas do acampamento, segundo a agência de notícias, deveriam ter sido matriculados na rede pública, como se a escola itinerante fosse uma educação privada. A Promotoria Pública pediu a extinção das escolas itinerantes do MST porque as mesmas não prestam contas sobre o conteúdo ensinado e que os professores pertencem ao próprio MST e também que as crianças sofrem com a lavagem cerebral ideológica do movimento. Apenas queremos apontar a tonalidade das falácias que a mídia reproduz como dogmas inquestionáveis. Podemos começar a perguntar também: as universidades e faculdades privadas prestam conta do conteúdo ministrado? Os colégios particulares onde estudam somente os filhos da elite prestam conta do conteúdo real e não aquilo que se encontra na letra do projeto dessas escolas? Se a defesa fosse realmente do público o Ministério Público do Rio Grande do Sul e o Governo do Estado deveriam começar a questionar o que fazem as escolas privadas, pois as escolas itinerantes são públicas tanto como qualquer escola sob a tutela ideológica estatal.

¹²⁵ Conferir Anexo VI.

escola, nós, educadoras e educadores, precisamos constituir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas. (I ENERA, 1997).

A I Conferência Nacional ***Por Uma Educação Básica do Campo*** realizada de 27 a 31 de julho de 1998, em Luziânia – Goiás se tornou para os teóricos uma espécie de *batismo coletivo* dos movimentos sociais em defesa da luta pela educação do campo. A I Conferência Nacional teve como protagonistas em sua organização as seguintes entidades promotoras, a saber: CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UnB. Esta Conferência foi uma tentativa de recolocar os debates acerca do rural na agenda política do país. O rural como espaço territorial importante e necessário para implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil.

Durante a I Conferência, o educador Miguel Arroyo afirmou com toda clareza que:

A educação rural está em questão nesta Conferência, porque o campo está em questão. A educação faz parte da dinâmica social e cultural mais ampla. Os educadores estão entendendo que estamos em um tempo propício, oportuno e histórico para repensar radicalmente a educação, porque o campo no Brasil está passando por tensões, lutas, debates, organizações, movimentos extremamente dinâmicos. (ARROYO, 2004: p. 70).

A realização da I Conferência realmente foi um marco histórico na proposição de alternativas políticas para a educação do campo. Além disso, foi significativo o número de experiências alternativas provenientes dos movimentos sociais do campo que se tornaram o fundamento do que poderia ser uma educação básica do campo. Portanto, após a realização da I Conferência surge um movimento intitulado *Articulação Por Uma Educação do Campo* que reuniu educadores e educadoras do campo, ligados aos movimentos sociais e, em especial, pesquisadores das universidades brasileiras que atuam nos programas de pós-graduação e pesquisa.

No Documento Final da I Conferência Por Uma Educação Básica do Campo, os participantes elegeram alguns compromissos e desafios que deveriam se vincular a um Projeto Popular para o Brasil, a saber: 1) Vincular as práticas de Educação Básica do Campo ao processo de construção de um Projeto Popular de desenvolvimento nacional; 2) Propor e viver valores culturais; 3) Valorizar as culturas do campo; 4) Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo; 5) Lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização; 6) Formar educadores e educadoras do campo; 7) Produzir uma proposta de Educação Básica do

Campo; 8) Envolver as comunidades neste processo; 9) Acreditar na capacidade de construir o novo; 10) Implementar as propostas de ação da Conferência.

De 26 a 29 de novembro de 2002 foi realizado o Seminário Nacional ***Por Uma Educação do Campo***, onde se buscou afirmar a identidade da Educação do Campo e apresentar propostas de ações políticas ao governo Lula que estava recém-eleito e que ainda não havia tomado posse.

Contudo, uma questão se faz primordial em nossa reflexão: qual foi a importância dos ENERAs, das Conferências e de Seminários da Educação do Campo? Estes eventos conseguiram atingir seus objetivos de ampliação do debate acerca da problemática do ensino existente no meio rural?

Para Adelaide Ferreira Coutinho (UFMA), em entrevista realizada em 01/07/2008, estes eventos trouxeram um grande desafio à academia, para as universidades e para as produções científicas.

(...) olhar para uma dimensão da educação até então silenciada nas pesquisas. Após esses eventos e, principalmente, com a aprovação do PRONERA, uma política executada pelas universidades brasileiras em parceria com os movimentos sociais do campo, as universidades envolvidas criaram grupos de estudos e pesquisas, observatórios, linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação e passaram a publicar e a difundir nos diversos fóruns os resultados dessas investigações. Permitiu um diálogo entre os diversos campos do saber e ampliou o debate sobre a questão agrária.

Já para o Padre Dirceu Fumagalli, da Coordenação Nacional da Comissão Pastoral da Terra – CPT, em entrevista realizada em 23/08/2008, as experiências desses encontros tiveram um efeito pedagógico de sistematização e de conhecimento das bandeiras de luta existentes na grande diversidade camponesa.

Esses espaços foram momentos privilegiados de troca de experiências, sistematização de documentos base e referenciais, que contribuíram na formulação de conceitos e propostas unificadas na busca de uma construção plural que contemple a diversidade do campo. Mas, ao mesmo tempo, traçaram elementos e construíram princípios de unidade nas lutas, e apresentaram reivindicações coletivas ao Estado, muitas vezes nas três instâncias, em vista de uma educação que contemplasse os anseios e necessidades das comunidades camponesas. Além de serem momento de integração, debate, articulações de outras “bandeiras” que poderiam ultrapassar o campo da educação em seu estrito senso.

Para muitos dos entrevistados em nossa pesquisa, foram momentos de contágio, de riquezas das experiências, de articulações e propostas. Na concepção de Maria

Antonia de Souza (UEPG), em entrevista realizada no dia 05/12/2008, o que simbolizou estes eventos foi seu caráter público e de valorização dos espaços de poder e da coisa pública.

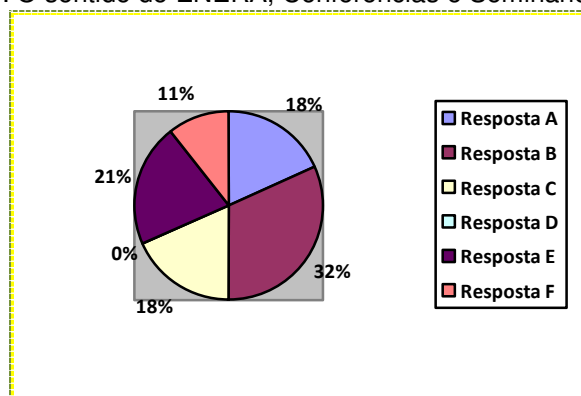
Esses encontros simbolizam a constituição de um “*espaço público*” de encontro e de confronto de identidades políticas dos movimentos sociais do campo, ao lado de entidades governamentais e não governamentais envolvidas com a questão. Então, para a investigação acadêmica dois conceitos analíticos saltam aos olhos: espaço público e parceria. Obviamente que tendo por base o conceito maior “*política pública*”, de fato com o caráter “*público*”, de participação efetiva dos interessados na educação do campo. Então, para a investigação acadêmica, particularmente na área da educação tais encontros e seminários expressam a necessidade do aprofundamento de conceitos, até então, muito debatidos na ciência política, a exemplo dos trabalhos de Evelina Dagnino, Sérgio Costa e Sílvio Caccia Bava, ao lado dos pesquisadores que discutem movimentos sociais, como Maria da Glória Gohn e Ilse Scherer-Warren.

Por outro lado, a pesquisadora citada apresenta duas questões que realmente nos possibilitam um questionamento. Como foi possível interesses antagônicos se reunirem em defesa da educação do campo? Interesses dos movimentos sociais e de entidades governamentais que se reuniram no “*espaço público*” e se buscou a “*parceria*”, categoria conhecida nos balcões das políticas neoliberais adotadas pelos governos Fernando Henrique Cardoso e que continua sendo estimulada pelo atual governo Lula. Contudo, para tentar *colocar fogo na fogueira* dessa discussão epistemológica e crítica, Célia Regina Vendramini (UFSC), em entrevista concedida no dia 23/08/2008, nos diz surpresa em ver numa mesma mesa *interesses díspares* na defesa da educação do campo: “*Estranho é a agregação num mesmo movimento de entidades com interesses diferenciados e até mesmo opostos, como MST, UNESCO e UNICEF*”. Há que se lembrar que a I Conferência e a própria criação do PRONERA se deu durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso e que continua na gestão Lula (NASCIMENTO, 2008).

A seguir, apresentamos o conceito de 38 pesquisadores da educação do campo. A questão era: Qual foi a importância das Conferências Nacionais, dos ENERAs, dos Seminários e Simpósio realizados sobre Educação do Campo para a investigação acadêmica? De 38 pesquisadores que foram abordados a questão, 12 responderam que estes eventos foram propícios para “*espaços de construção das demandas por políticas públicas que devem ser assimiladas pelo Governo*” (Resposta B). E, por outro lado, 8 pesquisadores destacaram que estes eventos foram “*espaços de motivação da luta pela educação e por outras demandas*” (Resposta E). Dos 38 pesquisadores, 7 deles responderam que “*espaços de construção do saber popular e de trocas de experiências*”

(Resposta A) e, ainda, outros 7 pesquisadores responderam que “*encontro de líderes dos movimentos sociais do campo que, juntamente, com pesquisadores da academia pensam a educação para os trabalhadores rurais*” (Resposta C). Por fim, de 38 pesquisadores que responderam ao questionário, 4 deles destacaram nenhuma das alternativas propostas (Resposta F), sendo que a resposta D “*encontros que enfatizam o dualismo lideranças-comunidade*” não foi abordada por nenhuma dos participantes da pesquisa.

Gráfico IV: O sentido do ENERA, Conferências e Seminários para os pesquisadores



Fonte: Nascimento (2009).

Neste sentido, como poderíamos definir então a categoria “Educação do Campo”? Alguns autores a definem como sendo:

Um movimento de ação, intervenção, reflexão, qualificação que tenta dar organicidade e captar, registrar, explicitar e teorizar sobre os múltiplos significados históricos, políticos e culturais (conseqüentemente formadores, educativos) da dinâmica em que outras mulheres, outros homens, vêm se conformando no campo. (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004: p. 12).

A educação do campo é vista como uma luta por direitos dos que trabalham no campo. Assim, o surgimento desse segmento específico da educação destinada aos camponeses está atrelada a uma educação diferenciada e alternativa que se assuma enquanto *processo de formação humana*. No primeiro capítulo abordamos a necessidade ética de se entender a educação enquanto processo de formação humana (*paideia*) que se faz em espaços domésticos onde se cria e recria a consciência moral dos indivíduos que vivem em sociedade. Trata-se da própria formação do homem enquanto homem que vive em comunidade, logo, há neste espaço de saber uma educação comunitária que, aliás, não deixa de ser pública.

Com o processo de discussão implantado pelos movimentos sociais do campo acerca das problemáticas da educação existente no meio rural, um fator importante se

destaca: a mudança da nomenclatura rural para campo. A velha e dicotômica “*escola rural*” passa a ser designada pelo movimento da educação do campo como “*escola do campo*”. Mas por que houve essa mudança? O que dizem os intelectuais orgânicos dos movimentos sociais do campo acerca dessa mudança?

Decidimos utilizar a expressão *campo* e não mais a usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2004: p. 25).

Não obstante, essa questão da terminologia foi mais uma indagação que fizemos aos pesquisadores entrevistados. O que realmente encontra-se por detrás dessa mudança? Trata-se somente de uma mudança de nomenclatura ou realmente existem **hegemonias em disputa** em relação à educação destinada aos povos do campo? Sabemos que é uma questão em aberto, pois muitos grupos de pesquisa como, por exemplo, o Grupo de Pesquisa “*Educação, Trabalho e Movimentos Sociais*”¹²⁶ da FE/UFG, discordam dessa diferenciação por considerá-la maniqueísta e dicotômica que em nada altera a ordem dos valores do mundo rural e somente a mudança de nomenclatura não garante a inversão da realidade camponesa. Nesta perspectiva, João Batista Queiróz (UCB), em entrevista concedida no dia 20/11/2008 concorda:

A mudança tem sua intencionalidade e sua importância, acadêmica e política. Ao tratar de educação do campo quer se demarcar uma concepção de educação, de campo e de atuação política. Mas claro que o mais importante não é a nomenclatura, mas sim o processo que está em curso sobre o qual a nomenclatura se refere. Portanto, têm sua importância os conceitos, mas para além destes, é importante ficar atento ao processo histórico. Assim, na realidade brasileira hoje, **temos muitas experiências e reflexões que se referem à Educação Rural** e estão se referindo a uma prática e a uma concepção de rural e de educação que traz em si toda a análise e o projeto que também está presente na concepção de educação do campo.

Na mesma direção segue o pensamento do Padre Dirceu Luiz Fumagalli, membro da Coordenação Nacional da CPT, em entrevista concedida no dia 23/08/2008 onde

¹²⁶ O referido Grupo de Pesquisa possui três linhas de pesquisa, a saber: 1) Educação e Movimentos Sociais; 2) Educação e Mundo Rural; 3) Educação e Trabalho.

aponta e reconhece as diferenças existentes entre os conceitos, mas formula um alerta substancial em relação à substituição dos nomes.

O conceito rural é mais restrito ao político, o campo carrega em si um conceito sócio-político-cultural o que pode reforçar a identidade camponesa como algo que não é uma simples contraposição – campo x cidade - mas uma afirmação de uma identidade cultural com seus valores refletidos num modo diferente de viver e de se relacionar com a terra, como espaço de vidas em sua biodiversidade e bom de viver. Vale lembrar que, infelizmente, não é tão simples essa mudança de nomenclatura, já que muitos Estados e Municípios, simplesmente substituíram o nome, mas mantêm a prática, investindo no máximo em “*transporte*”.

Por outro lado, Célia Regina Vendramini (UFSC), em entrevista concedida no dia 23/08/2008, destaca a complexidade dessa questão.

É um debate complexo. A educação do campo partiu, na sua origem, de experiências educacionais de movimentos sociais, vinculadas, portanto a um projeto político, não limitado às questões educacionais. Entretanto, ela tomou uma dimensão bem maior, inclusive de política pública, perdendo de alguma forma a sua marca original. A meu ver, predomina nos debates uma visão romântica do campo, que se diferencia da cidade, uma visão da cultura camponesa e das identidades culturais dos camponeses abstratas e desvinculadas da realidade do campo. A expressão educação do campo precisa de maior rigor na conceituação teórica, para não cair numa educação ou ciência do campo diferenciada da educação ou ciência da cidade.

Por ser complexo, a temática causa-nos estranheza por encontrarmos leituras que reproduzem realmente a dicotomia entre rural/campo e subscrevem a antiga dicotomia existente entre cidade/campo. Por mais que seja apenas mudança de nomenclatura, há significados políticos que estão ocultos nos símbolos dessa compreensão como nos afirmou o monge beneditino Marcelo Barros de Souza, em entrevista realizada no dia 25/08/2008.

A nomenclatura é sempre símbolo de uma compreensão e por isso é sintomática, por mais sutil que possa parecer. Penso que quando se fala em “*educação rural*” tem por trás uma concepção urbana de educação, pensada a partir da cidade e que se alarga até a área rural. O objetivo desta educação é tornar o lavrador capaz de entrar na cultura urbana. A educação do campo faz do camponês sujeito e princípio de seu processo educativo. O campo não é apenas o local da educação (o ambiente rural), mas é o contexto a partir do qual se realiza o processo educativo.

Maria Antônia de Souza (UEPG), em entrevista concedida no dia 05/12/2008, nos alerta para percebemos essa diferença e, ao mesmo tempo, a mudança no campo das

hegemonias em disputa a partir dos referenciais teóricos que também utilizamos em nossas pesquisas.

Segundo Bernardo Mançano Fernandes, Roseli Salete Caldart e Miguel Arroyo, dentre outros, a educação do campo é o paradigma dos trabalhadores camponeses, ao passo que a educação rural é o paradigma do Estado, entendendo o rural como o lugar do atraso. A literatura de Calazans e Sérgio Celani Leite ajudam a compreender a educação rural desde a formalização de políticas pelo Estado, ao passo que os primeiros autores auxiliam no entendimento da construção da educação do campo pelos movimentos sociais. Por outro lado, não é possível negar que a educação rural tem a sua importância histórica, de fortalecimento da ideologia burguesa e das relações capitalistas excludentes no campo. A educação do campo tem a sua importância histórica porque emerge da participação da sociedade civil, como demanda, proposição e efetivação de ações, a exemplo de tantos projetos que ocorrem no Brasil, intensificados pela participação de pesquisadores engajados no movimento da educação do campo e de trabalhadores dos movimentos sociais que fazem a luta pela escola pública avançar.

Alguns autores nos ajudam a compreender a questão sobre a ótica dos movimentos sociais, outros sobre a ótica do Estado. De fato, não temos como desconsiderar essa premissa até porque concordamos com as afirmações de Maria Antônia de Souza. Contudo, suas afirmações merecem uma atenção especial porque nos apresenta a finalidade de nossa tese: ***as hegemonias em disputa***. De um lado, o Estado brasileiro construído sob dois pilares teóricos contrapostos, a saber: sua concepção liberal e a concepção democrático-burguesa do Estado. De outro lado, os movimentos sociais que lutam por espaços de poder e de decisão, além de serem os legítimos representantes da coisa pública. Daí a necessidade de verificarmos acerca da constituição do Estado Moderno.

O Estado Moderno surge na Europa no século XV, especificamente, na Inglaterra, França e Espanha. Na Itália, Nicolau Maquiável, se tornou o primeiro teórico da formação do Estado Moderno em sua obra “*O Príncipe*”. O Estado Moderno possui uma característica essencial para que se possa compreendê-lo com maior amplitude, pois sua consistência pauta-se na dimensão da dominação (poder) sobre os homens. O Estado exerce essa dominação mais sobre os homens do que sobre território. Por isso, para Maquiável o Estado Moderno apenas existirá se houver um poder absoluto do príncipe que possa dar sentido ao poder pela dominação dos homens e, a posteriori, do território. Ao que parece, a tese é bem simples: não é possível a dominação do território sem que os homens estejam dominados. Portanto, a ação pedagógica da dominação passa primeiro pela dominação dos homens, necessários para se atingir o segundo passo, a

saber: a dominação do território. Dois elementos diferem o Estado Moderno dos Estados (organizações políticas) do passado, em especial, na experiência grega e romana de Estado.

A primeira característica do Estado Moderno é essa autonomia, essa plena soberania do Estado, o qual não permite que sua autoridade dependa de nenhuma outra autoridade. A segunda característica é a distinção entre Estado e sociedade civil, que vai evidenciar-se no século XVII, principalmente na Inglaterra, com o ascenso da burguesia. O Estado se torna uma organização distinta da sociedade civil, embora seja expressão desta. (GRUPPI, 1985: p. 09).

No século XX, não existe mais a distinção entre Estado de Direito liberal e Estado Democrático, ou seja, não há distinção entre democracia e liberalismo. Contudo, Benedetto Croce concebe uma diferença entre o ideal liberal e o ideal democrático, pois tanto liberais quanto democratas possuem uma visão que se diferencia acerca do indivíduo, da igualdade, da soberania e do povo. Os liberais, se analisarmos a categoria igualdade, são mais conservadores já que defendem a igualdade entre os homens, mas não a igualdade entre os cidadãos. Por isso, defendem a necessidade de uma classe dirigente o que Croce irá denominar como sendo “**elite da cultura**”, o que não deixa de ser a “**elite da base econômica**”. Segundo Gruppi (1985: p. 24) “*o ideal político dos democratas objetivava um culto da quantidade, da mecânica, da razão calculante ou da natureza, como havia existido no século XIX. Enquanto isso, os liberais advogavam um culto da qualidade, da afinidade, da espiritualidade, como havia sido formulado em começos de 1800*”.

Hegel será o grande representante do pensamento liberal que desde o século XVIII estabeleceu a distinção entre Estado e sociedade civil. Para Hegel, o Estado é o fundamento da sociedade civil e da família. É o Estado que constrói a sociedade civil, logo, não existe povo sem Estado. O Estado funda o povo. A soberania não se encontra no povo como defendiam os democratas, mas se encontra no Estado personificado pelo monarca que representa obviamente a soberania estatal. Trata-se de uma defesa abrupta do velho absolutismo a partir de uma visão que integra princípios de constitucionalidade. Assim, a concepção de Estado da burguesia condena-se a perpetuar uma visão ideológica, sem construir uma visão científica do Estado, pois se assim fizesse denunciaria suas próprias contradições onde permitiria perceber a dominação da minoria sobre a maioria, que a liberdade não se destina a todos e que a igualdade é formal e não real destinada somente aos cidadãos e não a todos os homens. Assim, como já

afirmamos no Capítulo II percebemos que a cidadania na sociedade moderna é a propriedade privada e que o cidadão significa o proprietário.

Marx procura realizar uma crítica da concepção burguesa do Estado (democracia burguesa ou liberalismo). Desde os teóricos do comunismo utópico houve um questionamento da falácia burguesa em relação à liberdade e à igualdade que, na verdade, estava destinada somente para os setores economicamente dominantes da sociedade. A tese dos comunistas utópicos é que a igualdade jurídica esconde a real aparência das desigualdades sociais o que revela a inexistência de uma igualdade econômico-social. A igualdade jurídica é importante, mas sem a igualdade econômica e social torna-se letra em estado de decomposição para as classes dominadas.

Para Marx, existe uma relação dialética entre sociedade civil e Estado. Gramsci, posteriormente, também defenderá a tese de que sociedade civil e sociedade política estão separadas enquanto método, mas organicamente estão entrelaçadas por relações dialéticas. Para Marx, as relações jurídicas e as formas de Estado possuem suas raízes nas relações materiais de existência. Ao contrário da tese hegeliana, Marx entende a sociedade civil como conjunto das relações econômicas que explica o surgimento do Estado; assim, o Estado surge dessas relações que se fazem presentes na sociedade civil. Logo, Marx defende a idéia de que o Estado se encontra determinado pela estrutura econômica exatamente porque a garante.

Para Marx, a anatomia econômica do sistema capitalista é o que determina o Estado burguês onde a estrutura econômica condiciona a base do próprio Estado. Por outro lado, Engels destaca em sua obra – *A origem da família, da propriedade privada e do Estado* – a teoria orgânica do Estado. Para ele, existe uma conexão histórica entre família, propriedade e Estado. Compreender a gênese e a origem do Estado é essencial para compreendermos o desenvolvimento do Estado Moderno Capitalista, bem como seu contrário, pois para conhecermos o surgimento do Estado precisamos conhecer o que temos, o Estado Capitalista. Neste sentido, “*a formação da sociedade e da família são duas coisas que marcham juntas, pois a sociedade organiza as relações entre os sexos para sua própria vida e sobrevivência, e principalmente visando suas necessidades econômicas*” (GRUPPI, 1985: p. 29).

O Estado surge para legitimar a divisão de classes e a dominação de uma determinada classe sobre outra. Trata-se de uma institucionalização da dominação econômica por meio de organismos de dominação política, com toda estrutura jurídica e seus tribunais, bem como suas forças repressivas que agem em nome do Estado que se

encontra a serviço da classe dos proprietários do capital e dos meios de produção que, por sua vez, exploram os proprietários da força de trabalho tendo o aval institucional do Estado que cumpre a função de legalizar tais explorações.

(...) o Estado é o resultado de um processo pelo qual a classe economicamente mais forte - isto é, a que detém os meios de produção decisivos nessa determinada sociedade - afirma todo o seu poder sobre a sociedade inteira; e estabelece também juridicamente esse poder, essa preponderância de caráter econômico (GRUPPI, 1985: p. 30).

A própria existência do Estado significa a representação máxima das contradições de classes existentes na sociedade. O Estado torna-se então essa potência que se encontra acima da sociedade para amenizar os conflitos existentes e que assim mantenha a ordem. Além de poder brutal, o Estado pode se tornar a instituição da sociedade que busca o equilíbrio jurídico mesmo que seja contraditório. Portanto, o Estado se apresenta na figura da máquina, com leis e lógica internas que se difere da lógica da sociedade. Neste sentido, devemos tomar cuidado com as leis gerais que tentam explicar as formações econômicas a partir de abstrações. Marx sugere que precisamos conhecer as leis gerais e identificar também as leis específicas.

Para que serve então a igualdade jurídica? Segundo Gruppi (1985: p. 34) “*serve para separar o elemento da vida econômica do homem (a colocação do homem nas relações de produção) da sua figura jurídica de cidadão, e faz desta uma abstração*”. O cidadão não passa de uma abstração. Na sociedade de classes é uma ilusão e um sofisma afirmarmos que o patrão e o trabalhador são iguais perante a lei, muito menos, existe essa igualdade jurídica de fato entre os grandes proprietários de terra e os trabalhadores rurais sem terra. Portanto, o cidadão é essa figura formal abstrata, forjada para criar e perpetuar o formalismo jurídico. Esse formalismo jurídico apresenta a tese da liberdade do cidadão individualista. A teoria marxista defende a idéia de liberdade que supera as apelações burguesas da formalidade jurídica ao afirmar que liberdade é cooperação, solidariedade e trabalho coletivo. Com isso, há uma possibilidade de superarmos o dualismo entre homem emancipado e cidadão produtivo, consumidor e alienado.

Como pudemos perceber, o debate é complexo quando abordamos uma simples nomenclatura. A mudança de educação rural para educação do campo representa todo um projeto político que se alinha nesta histórica batalha entre Estado e sociedade civil. Neste sentido, Marlene Ribeiro (UFRGS), em entrevista concedida no dia 23/08/2008 afirma:

Numa obra que estou escrevendo e já em fase de conclusão mantenho “a *contradição identificadora do movimento rural/do campo visando dar maior abrangência ao objeto de análise nesta obra, incluindo experiências de educação rural as quais vêm sendo desenvolvidas por sindicatos e organizações sociais*”. Como afirma Souza (2006: p. 19), é preciso “compreender a escola rural e as lutas pela escola do campo” porque, numa leitura dialética, a segunda – a escola do campo – é, ao mesmo tempo e no movimento contraditório das lutas sociais, a continuidade e a ruptura com a primeira – a escola rural. E ainda, porque, superar a separação campo/cidade, criada e mantida pela separação entre trabalho agrícola e trabalho industrial e comercial, pressupõe a negação da propriedade privada da terra, do produto do trabalho e da ciência, na perspectiva de um projeto popular de sociedade e de educação, dos trabalhadores do campo e da cidade, que, como já afirmamos, é histórico. Penso que, com isso, tenha respondido à questão, ou seja, venho trabalhando com a contradição peculiar aos movimentos sociais populares que lutam pela terra de vida e de trabalho.

Para Vanderlei Martini, do Setor Educação do MST – Minas Gerais, em entrevista concedida no dia 08/09/2008, ambas possuem seu significado histórico que desvelam suas facetas de intencionalidades.

Ambas possuem sua importância histórica, na medida que a educação do campo vem na contramão do que historicamente foi pensado para os trabalhadores/as do campo como educação. A educação do campo é um processo de superação da educação rural, lento e conflituoso, pois vem atrelada a um projeto de desenvolvimento para o campo brasileiro que parte de princípios diferentes do que o modelo capitalista propõe para o campo. Princípios esses baseados na luta social, na coletividade e uma educação para além da escola. Por mais que debatemos um conceito novo, a educação do campo nasce arraigado e protagonizado pelos povos do campo por entender que estes carecem de uma educação deles e não para eles. É necessário dizer que como é um processo de transição há ainda muito resquício do que chamamos de ruralismo pedagógico, que só o tempo irá superar.

Por outro lado, a grande maioria dos pesquisadores entrevistados apresentaram justificativas que revelam essa diferença histórica apontada acima por Maria Antônia de Souza, mas com tonalidades que se diferenciam, como é o caso de Rosemeri Scalabrin (UFRN), em entrevista concedida no dia 01/09/2008.

Educação Rural e Educação do Campo não são sinônimos, ou seja, existem diferenças substanciais entre esses dois termos e em algumas situações, eles têm sido entendidos como originários de *paradigmas* que se contrapõem no entendimento do contexto sócio-político-cultural e educacional que envolve o meio rural. A **Educação Rural** em geral encontra-se vinculada a uma idéia marginalizada do campo. Trata-se de uma expressão carregada de preconceitos e conservadora. Possui uma perspectiva unidimensional, que ignora a identidade do campo e as demandas sociais dos sujeitos. Está associada a uma visão econômica, que sustenta uma relação de inferioridade do campo em relação à cidade, fundamentando-se numa matriz urbanocêntrica de mundo. A

Educação do Campo, mais que um paradigma, é um movimento. Orientada por uma perspectiva diferenciada, se articula num movimento em construção e coletivo, que assume uma visão de campo enquanto espaço heterogêneo, plural, político, possuidor de identidade e demandas distintas, na qual os sujeitos são os protagonistas. Essa vertente compreende a relação campo-cidade enquanto um processo de interdependência e se manifesta inconformada com a situação de abandono em que o meio rural encontra-se submetido. Ela entende a educação como um elemento fundamental para transformação humana, social e econômica, portanto, para se alcançar o desenvolvimento.

Conforme já destacamos a questão é muito complexa e isso se revelou nas entrevistas e nos questionários aplicados. Percebemos também os que defendem a diferenciação. Para Adelaide Ferreira Coutinho (UFMA), em entrevista concedida no dia 23/08/2008, o campo supera o rural empreendedor, capitalista e se afirma enquanto alternativa ao modelo hegemônico estabelecido.

Delimitar uma visão de educação, e suas políticas, a partir do entendimento de que o campo não é somente espaço de produção de mercadorias ou de exploração da renda da terra, mas um local onde se produzem história, cultura, saberes, vida. Diferentemente da visão de “rural” ou da visão do agronegócio, para quem o campo seria melhor sem os camponeses. A educação do campo é construção coletiva *no e do* campo e expressa os saberes de diversos povos (sem-terra, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, pescadores, indígenas...) num diálogo permanente entre o conhecimento sistematizado e o saber da experiência, sem que se dê a separação campo-cidade.

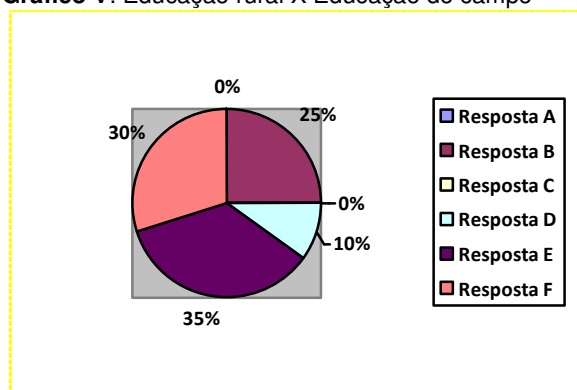
Por fim, na mesma direção se encontra o pensamento de Antonio Cláudio Moreira Costa (UFU), em entrevista concedida no dia 25/09/2008:

Acredito que a educação do campo é um novo paradigma educacional que precisa ser amplamente discutido, tanto no interior dos movimentos sociais, quanto entre os pesquisadores da área. A Educação do campo não se limita a educação de trabalhadores rurais, ela abrange também os índios, os quilombolas, comunidades de pescadores, seringueiros, catadores de castanhas... A expressão do Campo tem como princípio básico a idéia de se desenvolver propostas alternativas de trabalho que partam das demandas dos movimentos sociais.

Assim, tivemos a preocupação de verificar nos questionários aplicados se o mesmo fervor acerca do tema se encontrava vivo. A questão é: *Qual é a importância ou a relevância política da mudança de nomenclatura, em sua visão, da “**educação rural**” para “**educação do campo**”?* Dos 38 sujeitos da pesquisa que foram convidados a responder ao questionário, um total de 20 pesquisadores responderam a questão, 07 deles (35%) afirmaram curiosamente que: *“Educação Rural ou Educação do Campo, ambas possuem sua importância histórica”* (Resposta E). Neste sentido, percebemos que

o debate unilateral não prevaleceu. Por outro lado, tivemos 30% (06 pesquisadores) que não quiseram responder, porque consideraram que nenhuma das alternativas se enquadrava no que realmente pensavam (Resposta F). Outros 25% (05 pesquisadores) responderam que: “A educação rural está atrelada ao projeto do Agronegócio e a educação do campo ao projeto de uma sociedade alicerçada na Agricultura Familiar Camponesa” (Resposta B). E outros 10% (2 pesquisadores) responderam “a educação rural é um jogo ideológico dos empresários do capital que querem negar a luta de classes existentes no campo brasileiro, em especial, ao criminalizar os movimentos sociais do campo” (Resposta D). Por fim, nenhum pesquisador (0%) entendeu que “a nomenclatura é uma invenção ideológica que amplia a dicotomia campo-cidade” (Resposta A), bem como, também, nenhum pesquisador (0%) compreendeu que “a educação do campo é um jogo ideológico dos movimentos sociais que querem negar as ruralidades existentes no meio rural brasileiro, em especial, as culturas” (Resposta C).

Gráfico V: Educação rural X Educação do campo



Fonte: Nascimento (2009).

Percebemos, portanto, que a questão apresentada por Maria Antônia de Souza se tornou fundamental em nossa análise, porque estabeleceu essa conexão entre a educação rural pensada pelo Estado de Direito liberal-burguês e a educação do campo refletida a partir dos movimentos sociais do campo.

Trata-se de um resgate do termo “camponês” enquanto categoria histórica e política, pois representa como termo genérico uma diversidade de sujeitos do campo. O que a I Conferência se propôs a pensar foi numa educação do campo que estivesse atrelada com as discussões do universo da agricultura camponesa. Não cabe aqui uma discussão mais aprofundada sobre essa questão. Apenas destacamos que os movimentos sociais que defendem a educação do campo percebem que a agricultura familiar proposta pelos governos não passa de um engodo artificial de política pública. A

agricultura familiar¹²⁷ reduz o termo camponês ao esquecimento e a uma posição apolítica da luta pela terra. Dessa forma, a educação rural vai representar exatamente este conceito de agricultura patronal, sem vínculos com as causas e os projetos de desenvolvimento alternativo para o campo brasileiro. Por outro lado, a educação do campo representa a resistência e a luta dos sujeitos do campo em defesa da identidade e da cultura camponesa, contrárias ao jogo de interesses promovido pelo capitalismo e pelo processo de industrialização no meio rural. Assim, defendem que “*não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo*”¹²⁸ (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2004: p. 27). Como definir então os sujeitos da educação do campo?

Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo; sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas... (CALDART, 2004: p. 152).

Este avanço da lógica capitalista no campo baseia-se a partir de três elementos fundamentais, a saber: desenvolvimento desigual, processo excludente que marginaliza os trabalhadores rurais e eleva a noção do homem “*empreendedor*” ligado às concepções do agronegócio e, por fim, um modelo de agricultura capitalista que reproduz relações de produção atrasadas e modernas, subordinadas à lógica do capital que prega o credo da integração à totalidade do sistema social hegemônico, mais conhecido como mercado. As conseqüências são desastrosas, em especial, se pensarmos na ampliação da concentração da propriedade da terra e da renda. Devido ao êxodo rural, já que mais de 30 milhões de pessoas deixaram o campo entre os anos de 1960 a 1980, as

¹²⁷ Segundo Fernandes, Cerioli e Caldart (2004: p. 26) a agricultura familiar apresenta dois limites, a saber: “*o primeiro deles é que vem sendo utilizada também para indicar a agricultura capitalista, só que de novo tipo; o segundo é que não inclui em seu conceito as ocupações não agrícolas que passam a representar uma parcela considerável dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo*”.

¹²⁸ Há que se entender que a educação do campo busca se fazer neste diálogo entre seus diferentes sujeitos. Segundo Caldart (2004: p. 153) “*o campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas*”.

conseqüências são também preocupantes, como: concentração urbana, desemprego e intensificação da violência.

Para mudar essa realidade no campo brasileiro, a educação do campo apresenta-se enquanto necessária e urgente. Não se trata de limitar a educação do campo à construção de escolas agrícolas, pelo contrário, mas vinculada à cultura que se produz nas relações sociais mediadas pelo trabalho na terra.

No entanto, a educação do campo reflete os problemas existentes nas escolas rurais há décadas e que continua desafiando a sociedade brasileira, dentre eles destacamos: analfabetismo; baixo índice de matrícula no ensino fundamental; falta de estímulo das secretarias municipais de educação em oferecer o ensino fundamental nas cidades o que determina o fim das *escolas rurais* ou escolas do campo; irrisório índice de matrículas de alunos e alunas do meio rural no Ensino Médio; inexistência de políticas voltadas à educação infantil no meio rural; falta de valorização do magistério e de formação dos professores e professoras que atuam nas escolas rurais; salário docente incompatível e vergonhoso, distante do mínimo; inexistência de materiais didáticos e pedagógicos que possam subsidiar as práticas educativas vinculadas à diversidade existente no campo brasileiro; escola pública e isolada com classes multisseriadas ou então transporte escolar que percorre grandes extensões para se chegar às escolas da cidade; escolas rurais com infra-estrutura de verdadeira *taperas*; currículo e calendário escolar descontextualizado com a realidade do campo; professores e professoras com visão de mundo urbano, que defendem o agronegócio e a agricultura patronal, logo, sem formação específica para atuar, por exemplo, em assentamentos da reforma agrária; educação sem vínculos com a questão do trabalho e alheia ao projeto de desenvolvimento sustentável e agroecológico; e uma concepção hegemônica e elitista baseada no determinismo geográfico e territorial de que a escola da cidade é melhor, pois ali se encontra a qualidade da educação e de uma sociedade avançada.

Percebe-se que as educações do campo propostas pelos movimentos sociais do campo levam em consideração que educar significa desenvolver-se e transformar o meio no qual se vive, logo, educação – reforma agrária – trabalho se apresentam enquanto trinômio indivisível. Por isso mesmo afirmam seus educadores:

Estamos entendendo por *escola do campo* aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. A

identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação. (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2004: p. 53).

Contudo, ao pensarmos no trinômio educação, reforma agrária e trabalho, percebemos que existem questões ainda em aberto como bem aponta Célia Regina Vendramini.

Ainda que compreendamos as razões sociais e políticas para a mobilização em torno de uma educação do campo, continuamos questionando a respeito do contexto social, das condições materiais para o desenvolvimento de uma educação do e no campo. Nesta direção, propomos uma discussão que articula a educação e o trabalho no meio rural, com base nas seguintes questões: O que caracteriza hoje o trabalho no campo? Qual educação é necessária ou requerida para este espaço? Qual a participação dos movimentos sociais na criação de formas de vida, de trabalho e de educação do campo? (VENDRAMINI, 2007: p. 124).

A I Conferência Por Uma Educação Básica do Campo apontou também algumas transformações necessárias para que se construam realmente escolas do campo condizentes com os valores e a cultura camponesa. Tais transformações se encontram fundamentadas em cinco categorias, a saber: escolas do campo, gestão da escola, pedagogia escolar, currículo e formação de educadores e educadoras do campo.

O papel da escola e seu compromisso ético/moral com os sujeitos do campo que merecem todo o respeito já que são pessoas humanas com necessidades, interesses, desejos, saberes, cultura etc. É a partir dessa primeira transformação que se poderá pensar em políticas públicas, em relações pedagógicas e em metodologias de ensino e de aprendizagem nas escolas do campo. A escola do campo como espaço de intervenção social, vinculada aos projetos de desenvolvimento regional e com formação voltada para o trabalho no campo. A escola do campo entendida como recriação da cultura dos povos do campo por meio da formação dos valores, pela memória histórica e autonomia cultural.

A questão da gestão das escolas do campo é um fator preocupante, pois se entende este espaço enquanto público (do povo). Corre-se o risco de entender a escola pública como escola estatal o que, aliás, parece ser consensual no imaginário coletivo brasileiro. Por isso, pensar na gestão das escolas do campo ou da cidade significa propiciar a *democratização* destes espaços públicos como questão prioritária das políticas que poderão ser ali implantadas, tais como: ampliação qualitativa e quantitativa do acesso às escolas por parte de toda comunidade; participação dos sujeitos como

entes políticos nos processos decisórios da gestão escolar e participação dos alunos e alunas no cotidiano superando a democracia representativa; e criação de coletivos pedagógicos que possibilitem pensar as práticas pedagógicas levando-se em conta o bem comum e o desenvolvimento da comunidade. Assim,

Construir a democracia e o público, nesse caso, não significa apenas superar as conotações negativas que definem o povo como “massa”, “plebe”, “vulgo”... Mas, principalmente, reconhecer e promover o protagonismo político das organizações populares, a sua capacidade de “fundar novos Estados” e o direito de se apropriar e dirigir o poder público. Ao se tornar “obra de todos e de cada um”, o público deixa de ser confundido simplesmente com os aparelhos do Estado e da burocracia. Na óptica da democracia popular, ser público é diferente de agir “em público”, de entrar na esfera pública, não se limita a ser interlocutor de uma “razão comunicativa” linguisticamente correta. Além das demonstrações verbais e administrativas, o público popular é o conjunto das práticas sociais que criam uma comunidade ético-política onde se superam concretamente as injustiças, a exploração, a exclusão e se reparte o trabalho, a produção, a distribuição dos bens do planeta, o acesso igualitário ao conhecimento mais avançado. (SEMERARO, 2002: p. 222).

O problema da pedagogia escolar é outra preocupação que requer uma transformação desde a realização da I Conferência em 1998. Ensinar e aprender a partir de matrizes pedagógicas da educação popular, das alternativas de educação produzidas pelos próprios movimentos sociais do campo e se propõe enquanto modelo para essas pedagogias os quatro pilares da educação, a saber: *aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser*. (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2004: p. 56)¹²⁹.

Outra transformação necessária é a dos currículos das escolas do campo. O jeito de organizar o processo educativo nas escolas do campo deve superar a simples transmissão de conhecimentos teóricos e constituir um centro de formação humana,

¹²⁹ Os quatro pilares da educação trouxeram na metade dos anos 1990 um “*modismo*” que aos poucos foi penetrando no universo simbólico dos dirigentes da educação, nos secretários municipais e estaduais da educação e nas próprias escolas com seus educadores e educadoras. Tudo se resumia aos quatro pilares da educação. No entanto que os próprios membros orgânicos e intelectuais do Movimento Por Uma Educação Básica do Campo não fugiram deste modismo, pois incorporaram em seus discursos a possibilidade de tomar como paradigma os pilares da educação da UNESCO como inspiração pedagógica. Mais conhecido como Relatório Jacques Delors, os quatro pilares da educação reproduzem a lógica do capitalismo e a dicotomia entre o saber-fazer e o saber-pensar. Numa perspectiva marxista, estes quatro pilares não passam de um engodo para se manter e conservar o existente, a sociedade de classes e a dominação do capital, pois não há problematização dos pilares. Poderiam problematizar dialética e criticamente, tendo em vista as seguintes questões: *Aprender por quê? Aprender com quem? Aprender a partir de quem? Aprender com qual concepção de mundo? Aprender a pensar para daí fazer? Aprender a ser? Ser o quê? Trabalhador passivo? Cidadão produtivo? Consumidor? Ser humano emancipado?* De fato, são questões que o Relatório da UNESCO não responde e, muito menos, era sua intenção em problematizar. O fato curioso em nossa pesquisa foi *descobrir* dentro dos textos preparatórios para a I Conferência Por Uma Educação Básica do Campo a reprodução do modismo dos quatro pilares da educação que foi proposto ser a inspiração das discussões. Conferir também Delors (2000: p. 89-117).

dizem os movimentos sociais do campo. Para isso, torna-se necessário rever as concepções de tempo e espaço no cotidiano das escolas, meios pedagógicos que possibilitem novos processos produtivos no campo e um ambiente educativo que amplie atividades voltadas a atender a dimensão integral da formação da pessoa humana.

Uma escola do campo precisa de um currículo que contemple necessariamente a *relação com o trabalho na terra*. Trata-se de desenvolver o amor à terra e ao processo de cultivá-la, como parte da identidade do *campo*, independente das opções de formação profissional, que podem ter ou não, como ênfase, o trabalho agrícola; (...) Nossos currículos precisam trabalhar melhor o vínculo entre *educação e cultura*, no sentido de fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, não somente dos estudantes, mas das comunidades. Valorizar a cultura dos grupos sociais que vivem no campo; conhecer outras expressões culturais; produzir uma nova cultura, vinculada aos desafios do tempo histórico em que vivem educadores e educandos e às opções sociais em que estão envolvidos. (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2004: p. 57).

Por fim, uma quinta transformação se afirma na própria transformação formativa dos educadores e educadoras das escolas do campo que são os principais agentes do processo de ensino-aprendizagem. Historicamente vítimas de um sistema perverso e vicioso que desvaloriza o trabalho docente, os educadores e educadoras do campo se encontram numa penalização dupla, muitas vezes, forçados a trabalhar no meio rural sem vontade própria para atuar neste espaço territorial. Enquanto vítimas do sistema acabam formando novas vítimas que no futuro reproduzirão a mesma lógica perversa e viciosa do sistema educacional. Por isso, a I Conferência Por Uma Educação Básica propôs: articulação entre os educadores do campo por meio de coletivos pedagógicos locais, municipais, regionais, estaduais, nacionais e internacionais para formar uma rede alternativa e solidária de comunicação; ampliação da qualificação docente; e criação de programas de formação continuada.

Para o MST, trata-se de entender a educação do campo como processos pedagógicos em movimento onde várias e enriquecedoras práticas educativas se constroem. O próprio Estado e os responsáveis pela organização da educação brasileira deviam compreender que no campo a educação deve estar amparada por algumas pedagogias como, por exemplo, a pedagogia da luta social.

A luta social educa para a capacidade de pressionar as circunstâncias, para que fiquem diferentes do que são. É a experiência de que quem conquista algo com luta não precisa ficar a vida toda agradecendo favor. Que, em vez de anunciar a desordem provocada pela exclusão como a ordem estabelecida e educar para a domesticação, é possível subverter a desordem e reinventar a ordem a partir de valores verdadeira e

radicalmente humanistas, que tenham a vida como um bem muito mais importante do que qualquer propriedade. (CALDART, 2004: p. 99).

Evidentemente que Caldart apresenta o estatuto pedagógico do MST que nos possibilita pensar também a escola do campo a caminho de um projeto pedagógico emancipatório. A pedagogia da luta social determina que os sujeitos possam ser seres inconformados com sensibilidade para indignar-se diante das práticas cotidianas de todo tipo de injustiça. Neste sentido, mesmo não sendo nossa intenção aprofundar a discussão, outras pedagogias são indispensáveis, como: a pedagogia da organização coletiva ou pedagogia da cooperação que supera a cultura individualista presente fortemente na lógica de mundo do sistema capitalista; a pedagogia da terra onde se percebe a relação de intimidade do ser humano com a terra, pois *somos terra* conforme afirma Boff (2004); a pedagogia do trabalho e da produção; a pedagogia da cultura que tem sua gênese no modo de vida, nas místicas, nos símbolos, nos gestos, nas religiosidades populares, nas artes etc.; a pedagogia da escolha e pedagogia da história onde por meio da mística se possa celebrar a memória da caminhada (NASCIMENTO e MARTINS, 2008); a pedagogia da alternância¹³⁰ que possibilita o educando não perder seus vínculos com a comunidade valorizando o tempo escola e o tempo comunidade conforme nos aponta Caldart (2004: p. 105).

(...) o **tempo escola**, onde os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores;

(...) o **tempo comunidade**, que é o momento onde os educandos realizam atividades de pesquisa da sua realidade, de registro desta experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimento nos vários aspectos. Este tempo precisa ser assumido e acompanhado pela comunidade...

Assim, para o MST a educação e a escola proposta para o campo não movem o campo, mas também o campo não se move sem a escola; que a escola do campo é feita pelos povos do campo, organizados e em movimento; que as lutas sociais dos povos do campo estão produzindo a cultura do direito à escola do campo; que a escola do campo

¹³⁰ No Brasil, os CEFFAs (Centros Familiares de Formação em Alternância) possuem mais de 500 estabelecimentos de ensino a partir da Pedagogia da Alternância, mais conhecidos como Escolas Famílias Agrícolas, Casas Familiares Rurais ou Escolas Comunitárias Rurais. Neste sentido, conferir Santos (2006) que realizou estudos sobre a relação entre educação do campo e a alternância a partir das experiências pedagógicas de uma Casa Familiar Rural em Uruará – PA. Conferir também o estudo histórico de Nosella (1977) sobre a origem e expansão das Escolas Famílias Agrícolas no Estado do Espírito Santo. E, por fim, conferir estudos de caso de Queiroz (1997) e Nascimento (2005 e 2007) sobre a Escola Família de Goiás que surgiu da luta pela terra no município de Goiás – GO.

acredita que sem estudo os camponeses não vão a lugar nenhum; que a escola do campo acredita na amplitude dos objetivos de uma organização maior que é a valorização da escola pelos seus direitos; que a escola do campo ajuda a formar lutadores do povo¹³¹ quando trabalha com dois elementos, a saber: raiz e projeto; que a escola do campo precisa ser ocupada pela Pedagogia do Movimento que forma os sujeitos sociais do campo; que a escola do campo precisa promover relações sociais enquanto base do ambiente educativo de uma escola, pois são elas que põem em movimento as pedagogias; que as escolas do campo não sobrevivem sem um coletivo de educadores¹³², pois são eles que garantem o ambiente da educabilidade; e, por fim, que a escola do campo em movimento é a própria escola em movimento da realidade, da história, das relações sociais que constituem o ambiente educativo, da formação humana no coletivo e em cada pessoa.

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios de sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos organizados e em movimento. Porque *não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo*, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro. (CALDART, 2004: p. 110).

Como podemos avaliar a caminhada da educação do campo no Brasil? Quais seriam os avanços e retrocessos? A partir das entrevistas realizadas e do questionário aplicado abordaremos no primeiro momento os avanços e no segundo os retrocessos. Segundo a Adelaide Ferreira Coutinho (UFMA) a educação do campo constitui um campo de direitos e como tal tem dificuldade para se consolidar enquanto política de Estado.

Como todo direito social nesse país, a educação, particularmente a educação do campo vem enfrentando diversas dificuldades para se fazer um direito, ou melhor, para se consolidar como uma política de Estado.

¹³¹ Segundo Caldart (2004: p. 115-116) “*lutadores do povo são pessoas que estão em permanente movimento pela transformação do atual estado de coisas. São movidos pelo sentimento de dignidade, de indignação contra as injustiças e de solidariedade com as causas do povo. Não estão preocupados apenas em resolver os seus problemas, em conquistar os seus direitos, mas sim em ajudar a construir uma sociedade mais justa, mais humana, onde os direitos de todos sejam respeitados e onde se cultive o princípio de que nada é impossível de mudar. Por isso se engajam em lutas sociais coletivas e se tornam sujeitos da história. Nossa sociedade está carente de lutadores do povo. Ajudar a formá-los também é um desafio das escolas do campo.*”

¹³² “*O coletivo de educadores é portanto também o seu espaço de autoformação. Não há como ser sujeito de um processo como este sem uma formação diferenciada e permanente. É preciso aprender a refletir sobre a prática, é preciso continuar estudando, é preciso desafiar a escrever sobre o processo, teorizá-lo.*” (CALDART, 2004: p. 125).

Os avanços, predominantemente, são por parte dos movimentos sociais do campo que, por meio da luta política, conseguiram fazer com que o governo brasileiro ouvisse suas reivindicações por educação (mesmo que este último não tenha ainda correspondido às necessidades de quem vive e trabalha no campo). Aprovaram-se Programas – PRONERA, Saberes da Terra, Licenciatura em Educação do Campo, por exemplo, e as Diretrizes para a Educação do Campo. Pode-se destacar como ponto de relevância positiva a realização do I ENERA (raiz de toda essa luta), as Conferências Nacionais por Uma Educação do Campo, os Seminários Estaduais organizados pelo MEC/SECAD/Movimentos Sociais do Campo, Secretarias de Educação e outros eventos sobre Educação do Campo. Acrescente-se, ainda, a criação de Grupos de Trabalhos sobre Movimentos sociais e Educação do Campo, nos fóruns nacionais ANPED, ANPOCS, Jornadas Internacionais etc.

Numa mesma direção de análise segue o comentário de Célia Regina Vendramini (UFSC) que percebe o enorme avanço que se efetivou a partir dos anos de 1990 acerca do debate da educação do campo.

Avançou-se muito nas duas últimas décadas. A educação do campo passou a fomentar debates, pesquisas, políticas públicas e ações de movimentos sociais. A partir do final dos anos 1990, o MST, junto com outros movimentos e organizações sociais, engajou-se num movimento nacional por uma educação do campo, com grande mobilização e forte pressão social. Tal mobilização foi capaz inclusive de pressionar o Estado por políticas públicas para o campo. Além disso, mudou o foco teórico do debate, com a conceituação educação do campo em contraposição à educação rural, avançando na direção de uma educação em sintonia com as populações que vivem e trabalham no campo.

Tendo em vista que historicamente o trabalhador rural tenha sido expropriado em seus direitos, para Marlene Ribeiro (UFRGS) houve avanços significativos que demandaram, em especial, a partir dos movimentos sociais do campo.

Penso que tenha ocorrido um enorme avanço uma vez que, na história da educação brasileira, as iniciativas de políticas para a educação rural sempre foram direcionadas para o processo de expropriação da terra do agricultor para transformá-lo em operário ou, de outro lado, para criar um mercado consumidor dos produtos importados, máquinas e insumos agrícolas, destinados ao chamado processo de “modernização”. Conquistado este mercado restou uma educação que, de rural, só tinha o título, porque o currículo, a formação dos professores, os livros adotados, os temas escolhidos tinham por base a cultura, o trabalho e o mundo urbano-industrial. Embora possam ter ocorrido problemas porque no Brasil já reconhecia Anísio Teixeira que existe um mundo real e um mundo oficial, quer dizer, as leis permanecem, muitas vezes, apenas no papel; a minha avaliação é que houve significativos avanços a partir da demanda dos movimentos sociais populares rurais/do campo, organizados.

Para Maria Antonia de Souza, a educação do campo teve sua gestação nas lutas sociais desses movimentos organizados que enquanto sociedade civil também são elementos constitutivos do Estado.

A educação do campo não está deslocada de lutas sociais anteriores em prol da educação pública no Brasil. Assim, as lutas populares urbanas devem ser consideradas, a exemplo dos estudos de Marília Pontes Sposito e de Maria Malta Campos. São trabalhos que demonstram a participação popular na luta pela escola pública, com conteúdos consistentes. A educação do campo está em processo mais profundo de gestação desde a década de 1990. Eu não diria 1997 (quando do primeiro ENERA). Diria que ao longo de todos os anos de 1990, particularmente com a produção pedagógica do MST, a educação do campo esteve sendo gestada, especialmente desde 1987, com a criação do Setor de Educação no MST. Então, o MST foi o sujeito coletivo que ao final do século XX deu impulso à construção do paradigma da educação do campo que, em tempos anteriores foi pensada no seio da educação popular. Também, diria que UM dos principais avanços foi sim a institucionalização de propostas advindas do MST. Afinal, o Estado também é formado pela sociedade civil. Não é porque a proposta foi institucionalizada que a mesma perde o caráter transformador. No contexto das relações democráticas é importante valorizar a institucionalização como conquista, desde que a dinâmica sócio-política continue alimentando as proposições dos trabalhadores.

Por outro lado, no segundo momento, queremos apresentar os retrocessos da educação do campo a partir do pensamento de pesquisadores da área. Para Adelaide Ferreira Coutinho (UFMA), a burocracia, os convênios com as universidades, a política educacional compensatória, escolas no campo ainda são escolinhas rurais, a falta de infra-estrutura continua gritante e a falta de financiamento público etc.

Os retrocessos podem ser vistos na excessiva burocracia e exigências quanto ao PRONERA e a outros programas, tornando inviável a execução dos mesmos. Pode-se ilustrar a proibição do pagamento de bolsas (ensino, pesquisa e extensão) nos convênios com as universidades. Além do mais, as ações em educação do campo continuam focalizadas e compensatórias, excluindo grande parte dos sujeitos. Por outro lado, o governo, por meio do MEC, continua a ofertar a escola do campo precarizadamente (classes multisseriadas, transporte escolar, nucleação, educação básica como sinônimo de Ensino fundamental, baixo atendimento a educação infantil e ensino médio, escolas construídas sem que se respeite o direito a qualidade – faltam equipamentos básicos: biblioteca, laboratório, cantina, energia, água – além de professores qualificados). O tratamento dado corresponde à lógica (mercadológica) do custo-benefício e não da educação como investimento que tem em vista a qualidade social.

Não temos dúvida de que a Educação do Campo vive um processo de indefinição por ainda não ter se efetivada em uma Política Pública consolidada. A Educação do

Campo não pode ser confundida como um projeto do MST, embora este tenha sido o movimento que mais investiu na construção desta política, todavia, a Educação do Campo já é uma política nacional no que se compreende como Escola do Campo e as disputas ideológicas estão se acirrando na compreensão dos dois campos: agronegócio e campesinato.

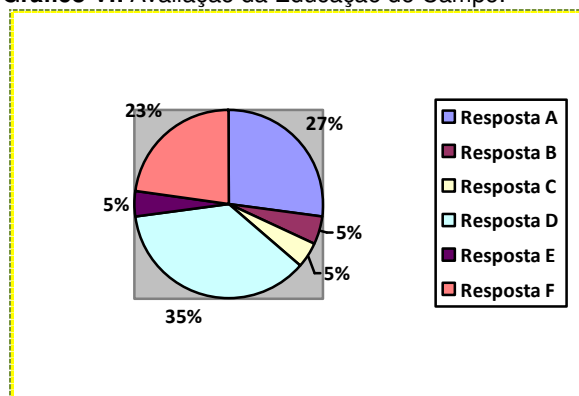
Há um esforço para se construir uma educação específica para o campo, sobretudo, a partir dos movimentos sociais. No entanto, não se tem claro ainda o que seria esta educação e no que ela deve se diferenciar da educação urbana. Os cursos de pedagogia da terra se diferenciam no método da alternância e no período, diferente do ano civil; no entanto, no conteúdo, não tem se diferenciado muito daquilo que parece também ser um limite apresentado pelos pesquisadores entrevistados e que responderam ao questionário. Neste sentido, Antonio Cláudio Moreira Costa (UFU) nos alerta para um problema que está mais para superação dessa política educacional que ainda não se efetivou por completo.

Considero um retrocesso que muitos governos municipais ainda ignoram as diretrizes educacionais para educação do campo. Além disso, é inconcebível que algumas universidades continuem fechadas entre muros e não cumpram a sua função social que é a de disseminar para a sociedade os conhecimentos que são produzidos na academia e que não desenvolvam projetos de extensão para atender as demandas dos movimentos sociais organizados.

Com isso, percebemos que houve avanços no processo de construção política e pedagógica da educação do campo na realidade brasileira o que não quer dizer que não existam problemas e retrocessos que precisam ser revistos. Neste sentido, perguntamos no questionário aplicado aos pesquisadores da educação do campo: *Como você avalia a caminhada da “**educação do campo**” no Brasil? Quais os avanços e retrocessos existentes?* Essa questão foi abordada por 23 pesquisadores dos 38 que se dispuseram a responder o questionário. Desses 23, 36% (08 pesquisadores) consideraram que “o principal avanço na caminhada da educação do campo foi conseguir institucionalizar as propostas provenientes dos movimentos sociais do campo, em especial, o MST” (Resposta D). Por outro, 27% (06 pesquisadores) afirmaram simplesmente que “a educação do campo se encontra em processo de gestação” (Resposta A). Outros 23% (5 pesquisadores) compreenderam responderam “nenhuma das alternativas” (Resposta F). Dos 23 pesquisadores, 5% (01 pesquisador) acredita que “o principal retrocesso na caminhada da educação do campo foi conseguir institucionalizar as propostas provenientes dos movimentos sociais do campo, em especial, o MST” (Resposta E), bem

como, 5% (01 pesquisador) acredita que “os avanços e retrocessos não podem ser percebidos” (Resposta C). Por fim, 4% (01 pesquisador), do total de 23 pesquisadores, entendeu que “a educação do campo ainda não saiu do imaginário dos líderes dos movimentos sociais e pesquisadores da Universidade” (Resposta B).

Gráfico VI: Avaliação da Educação do Campo.



Fonte: Nascimento (2009).

Como pudemos perceber, a temática nos empolga e, em determinados momentos, nos aproxima dos sujeitos envolvidos na luta por outra educação que pública realmente venha superar as próprias contradições impostas pelo sistema. Assim, para entender melhor o processo da educação do campo neste cenário, necessita-se verificar a aplicabilidade das ditas “*políticas públicas*” e da legislação educacional em vigor.

3.2 Políticas e Legislação da Educação do Campo

Em nosso entendimento, a educação do campo se encontra num processo posterior à gestação. Diria que se encontra num processo de consolidação. Pois, a educação do campo não se constrói isoladamente, mas a partir da vida e das lutas dos povos do campo. Neste sentido, vale lembrar a afirmação da II Conferência Nacional de Educação do Campo¹³³, realizada em 2004 na cidade de Luziânia – GO:

A nossa caminhada se enraíza nos anos 60 do século passado, quando movimentos sociais, sindicais e algumas pastorais passaram a desempenhar papel determinante na formação política de lideranças do campo e na luta pela reivindicação de direitos no acesso a terra, água, crédito diferenciado, saúde, educação, moradia, entre outras. Fomos então, construindo novas práticas pedagógicas através da educação popular que motivou o surgimento de diferentes movimentos de educação no campo, nos diversos estados do país. Mas foi na década de 1980 que estes movimentos ganharam mais força e visibilidade. (Documento Final, 2004).

¹³³ Conferir Anexo VII.

Portanto, se por um lado superou a fase da gestação, por outro lado, a educação do campo vive um processo de indefinição por ainda não ter se efetivado enquanto “*política pública*” consolidada. Nesse sentido, há conflitos e consensos, dificuldades e possibilidades, limitações e avanços próprios de qualquer processo educativo vivenciado, quando ele é construído coletivamente. A institucionalização é uma reivindicação dos movimentos sociais do campo e compreendo que os mesmos possuem clareza do risco de se tirar o campo da educação do campo, mas o discurso dos agentes orgânicos da Educação do Campo reforça que se torna necessário que o Estado brasileiro repare a sua dívida histórica para com as populações do campo.

Por isso mesmo a educação no campo e do campo é ainda um desafio para o governo e a sociedade do Brasil. Há poucos anos, a estatística dizia que da população de 15 a 17 anos no campo (São 2, 2 milhões de pessoas), só 32% freqüentam escola e destes só 12% estão no ensino médio (BRASIL, 2004). E uma educação de perfil mais camponês ainda se restringe a comunidades ligadas aos movimentos populares e não atinge ainda um número maior.

Sabemos que a partir dos anos 1990, a educação do campo tornou-se um foco central das discussões estabelecidas pelos movimentos sociais e populares do campo o que permitiu que o debate adentrasse as universidades e, posteriormente, órgãos normativos como o próprio Conselho Nacional de Educação e o Ministério da Educação. Estes fatos permitiram com que fosse aprovado em 04 de dezembro de 2001 o Parecer nº 36/2001, na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo¹³⁴, tendo como relatora Edla de Araújo Lira Soares. O Parecer do Relatório se encontra fundamentado na própria LDB, especificamente, em seu Art. 28 que trata exclusivamente das escolas rurais, a saber:

Art. 28 – Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (CURY, 2002: p. 93).

¹³⁴ Conferir Anexo VIII.

O Parecer da Relatora visava organizar diretrizes que possibilitem o cumprimento do Art. 28 da LDB que se encontrava sem rumos e direções, bem como a adequação da escola à realidade da vida no campo. Neste mesmo sentido, podemos perceber que o embate sobre a educação do campo amplia-se ao que reza a LDB ao tratar a mesma questão como educação rural. Para a relatora do Parecer, a educação do campo possui um vasto campo de possibilidades, a saber:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, 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, neste 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. (CNE, 2001: p. 01).

Em 03 de abril de 2002, o Conselho Nacional de Educação, na Câmara de Educação Básica, aprova a Resolução 1 que institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. As instituições de ensino e os sistemas de educação deveriam observar a Resolução a partir da data de aprovação conforme determinação do Art. 1º. Mas como a legislação compreende a escola do campo? Qual seria a identidade da escola do campo?

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

Nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, o poder público tem a função de universalizar o acesso à educação que possibilite direcionar o ensino para a formação da cidadania e para a inserção dos sujeitos do campo no mundo do trabalho o que permitiria a ampliação do desenvolvimento social, de uma economia justa e tendo como eixo norteador uma sociedade ecologicamente sustentável.

Para a Resolução também se faz necessário que os projetos pedagógicos das escolas do campo contemplem o respeito às diferenças que existem entre as várias realidades existentes no meio rural brasileiro, bem como o direito à igualdade e à diversidade no campo nos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, religiosos, de geração, etnia e gênero. As instituições de ensino possuem autonomia para

construírem os seus referidos projetos políticos pedagógicos a partir do estabelecido na legislação educacional em vigor.

Outra questão pertinente e importante contida nas Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo é a condição de acesso à educação infantil e ao ensino fundamental o que possibilitaria com que os sujeitos do campo possam dar continuidade aos estudos no Ensino Médio e, principalmente, na Educação Profissional de Nível Técnico conforme preconiza o Art. 6º da Resolução. Além disso, a responsabilidade da educação básica nas escolas do campo é de exclusividade do poder público, como podemos perceber no próprio texto da Resolução.

Art. 7º - É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 2º - As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem. (CNE, 2002).

No Art. 9º, estabelece que os movimentos sociais possam subsidiar componentes que estruturam as políticas educacionais, desde que respeite o direito à educação escolar, tendo em vista a legalidade educacional, em especial, a gestão democrática onde se estabelece o vínculo dialógico entre escola, comunidade local, movimentos sociais e órgãos normativos dos referidos sistemas de ensino, bem como, outros setores da sociedade civil e da sociedade política.

Uma preocupação constante quando se trata de escolas do campo é a política de formação de professores que atuam ou que irão atuar na educação básica. É papel dos sistemas de ensino desenvolver políticas nesta direção de formação inicial e, também, continuada para aqueles que já possuem curso superior. Contudo, para o exercício da docência nas escolas do campo outros componentes são urgentes e necessários conforme preconiza o Art. 13 desta Resolução que instituiu as Diretrizes Operacionais das escolas do campo, a saber:

Art. 13 – Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o

exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (CNE, 2002).

A questão do financiamento da educação básica nas escolas do campo historicamente se tornou um grande gargalo de condicionantes que impedem a efetivação de políticas públicas destinadas aos povos do campo. O Art. 14 e, principalmente, o Art. 15 determinam que o financiamento da educação do campo e das políticas educacionais dessas escolas tenha como parâmetro a diferenciação custo/aluno, densidade demográfica, relação professor/aluno, conforme determina a lei em vigor. Além disso, prevê-se que outras especificidades do campo tenham garantia do financiamento, bem como a justa e digna remuneração e plano de carreira dos professores e professoras.

As Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo se tornaram a partir de 2002 um ponto de chegada da luta travada pelos movimentos sociais do campo (camponeses, quilombolas e indígenas), mas, ao mesmo tempo, um ponto de partida para a efetivação dessas diretrizes nas realidades das escolas do campo.

Silva (2008) realizou um estudo sobre as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo tomando como referência o estado do Pará. Para a autora, as Diretrizes e as Resoluções da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo realizada em 1998 são os documentos fundadores da proposta conhecida em nosso tempo histórico como *educação do campo*. Sem dúvida, a Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo constituída de integrantes dos movimentos sociais do campo e de pesquisadores das universidades brasileiras foi fundamental na elaboração das Diretrizes.

A implantação dessas Diretrizes, por ser exatamente uma força positiva que amplia os direitos historicamente negados aos povos do campo, constitui um marco que fortalece também uma disputa ideológica entre os empresários do capital ligados ao mundo do agronegócio e os povos do campo inseridos que levantam a bandeira política da agricultura familiar camponesa. São **hegemonias em disputa** onde, os primeiros buscam desqualificar as diretrizes e todas as ações políticas voltadas à efetivação da

educação do campo e, os segundos, buscam dar qualidade às diretrizes no intuito de reparar um direito historicamente negado exatamente por aqueles que, neste momento, colocam-se contrários à sua implementação. Por isso, a implementação das Diretrizes está diretamente relacionada ao paradigma econômico necessário ao campo brasileiro.

A implementação das diretrizes está relacionada também a uma política de desenvolvimento que contribua para a melhoria das condições de vida no campo, de forma que a realidade explicitada nos dados, que trataram dos aspectos do contexto sócio econômico e cultural do campo, seja modificada. Esta realidade está diretamente relacionada ao modelo de desenvolvimento econômico que vem sendo historicamente implementado no Brasil. Daí entendermos como necessário, no espaço do presente trabalho, discutir as contradições entre estes dois diferentes modelos de produção e, conseqüentemente, de inserção e condições de vida dos sujeitos no espaço do campo. (SILVA, 2008: p. 86).

Tivemos a preocupação de indagar sobre a real implementação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo sem a tentativa de apontar dados da rede escolar brasileira no meio rural, até porque não os temos, mas, sabemos que existem poucas experiências adotadas pelo poder público, pois a própria idéia de campo e de movimentos sociais se enfraqueceu nos últimos anos. Por isso, na concepção de Antonio Cláudio Moreira Costa (UFU), as conquistas nesta direção ainda estão enfraquecidas, sem rumo e o pior, sem perspectivas o que deveras não podemos discordar.

Os avanços foram aquém do que se esperava. Um grande número de municípios ignora as Diretrizes; os cursos de formação de professores não incluem em seus currículos a discussão da educação do campo e os educadores continuam sendo formados para trabalhar com um aluno idealizado. Para garantir a implementação efetiva das Diretrizes faz-se necessário uma atuação maior dos movimentos sociais juntamente com o Ministério Público no sentido de fazer cumprir a Lei.

Para Célia Regina Vendramini (UFSC), as experiências são limitadas e as diretrizes são um verdadeiro engodo já que permanecem no papel e pouco se fez até o momento para que se efetivasse sua implementação. E conclui: “*elas sequer são conhecidas*”. De fato, se perguntássemos para todos os secretários municipais e estaduais de educação existentes no Brasil, quantos deles conhecem as Diretrizes? Não sabemos, mas hipoteticamente o número seria mínimo, pois o que prevalece ainda é a retirada de crianças e adolescentes no meio rural para as escolas da cidade a partir da

utilização maciça do “*transporte escolar*”¹³⁵. Neste sentido, Marlene Ribeiro (UFRGS) apontou o que ocorre no atual momento no Rio Grande do Sul.

Não tenho elementos concretos para te dar esta resposta; talvez possa obtê-la consultando os sites das secretarias estaduais e municipais de educação. O que posso te afirmar é que o governo estadual do PMDB (anterior) eliminou muitas escolas multisseriadas rurais com a justificativa de diminuir custos com escolas onde há poucos alunos. Estes são deslocados para escolas-pólo, nas cidades e carregados em ônibus velhos, por estradas de chão onde no inverno não é possível trafegar. O atual governo do Estado (PSDB), para além disso, juntou alunos de 5ª a 8ª séries (5ª e 6ª) e (7ª e 8ª) numa mesma sala, com professores que devem entender de tudo um pouco; deixou de oferecer turmas de EJA e de manter os contratos com professores das escolas itinerantes do MST. A justificativa é a mesma: enxugar custos. No Brasil, as leis – às vezes bastante avançadas – ficam bem no papel para serem objeto de discursos. Mas, também recebo notícias de que algumas prefeituras, principalmente do PT e talvez do PDT e PSB, têm desenvolvido trabalhos interessantes com a educação do campo.

Na leitura da pesquisadora Marlene Ribeiro percebemos que a questão política influencia as atitudes dos gestores. Por mais que vivamos em tempos onde se apregoa o fim das ideologias, constatamos que politicamente sua vivacidade evidencia-se nas atitudes e nas posturas conservadoras desses políticos. A avaliação geral é que há uma grande distância entre a política macro conjuntural promulgada pelo Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação e a política micro conjuntural existente no plano local, nos municípios. Quando se trata de educação do campo, as discussões

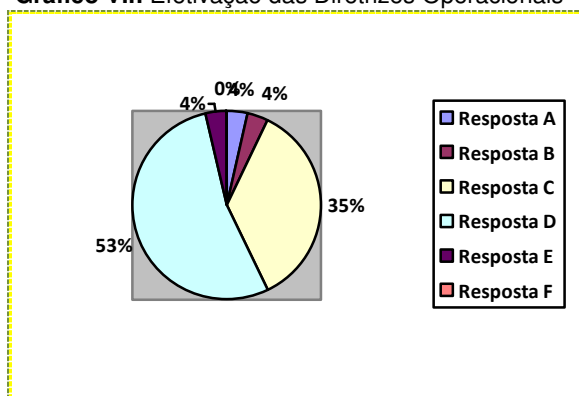
¹³⁵ Vejamos a contradição da legislação e das políticas educacionais no Estado Brasileiro. De um lado, temos a tentativa de efetivação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo que busca dar qualidade as escolas do campo e incentiva a permanência da criança, do adolescente e dos jovens no campo para ali estudarem a partir de suas realidades. Alguns críticos da educação do campo afirmam que as Diretrizes representam um retorno ao ruralismo pedagógico onde se pretendia “*fixar o homem no campo*”. Nossa leitura se difere desta leitura acrítica, pois não se trata do espaço enquanto território, pelo contrário, a escola do campo pode estar na cidade desde que efetivadas outras dimensões pedagógicas, curriculares e políticas. O lugar onde a escola se encontra é o que menos importa, pois a questão primordial é entender as disputas ideológicas e as **hegemonias em disputa** existente no campo brasileiro. De outro lado, temos o mesmo Estado Brasileiro fornecendo transporte escolar para os povos do campo estudarem na cidade ou em escolas nucleadas. Consultando a home-page (site) do FNDE verificamos que o Ministério da Educação possui dois programas de transporte escolar: **Caminho da Escola** e o **Programa Nacional ao Transporte do Escolar**. Segundo o FNDE (2009): “(...) o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate) foi instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência nos estabelecimentos escolares dos alunos do ensino fundamental público residentes em área rural que utilizem transporte escolar, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos estados, Distrito Federal e municípios”. E complementa: “Com a publicação da Medida Provisória 455/2009 – transformada na Lei nº 11.947, de 16 de junho do mesmo ano –, o programa foi ampliado para toda a educação básica, beneficiando também os estudantes da educação infantil e do ensino médio residentes em áreas rurais”. Na verdade, de um lado estimula-se a educação do campo, de outro lado, fortalece seu fim. Evidentemente, para o gestor municipal é muito mais cômodo o transporte escolar já que por meio desse poderá assegurar votos, emprego para motoristas e enriquecer o postos de combustível que, como em alguns casos já conhecidos, formam uma “*quadrilha*” com os políticos locais ao fornecer notas frias encarecendo o produto o que evidencia “**desvio**” de recursos públicos. Isso foi o que constatamos nas observações realizadas nos municípios que atuei como docente ou como agente de pastoral da CPT entre 1993 a 2005.

permanecem nas questões sobre a sala de aula e método pedagógico, sem tocar no debate emancipatório para o campo.

Contudo, há leituras românticas que evidenciam uma espécie de sonho em processo de realização. Não queremos duvidar da importância das Diretrizes, mas o gargalo de sua implementação se tornou uma verdadeira brincadeira com a coisa pública, já que o próprio Estado brasileiro combate com outras políticas que se contradizem entre si. Mas, João Batista Queiróz Pereira (UCB) destaca essa importância sem perceber os problemas existentes devidamente apontados.

As Diretrizes Operacionais representam um marco importante na construção da Educação do Campo no Brasil. As organizações e os movimentos sociais do campo no Brasil participaram na elaboração das mesmas, pois foram realizados debates, seminários em preparação para a formulação das Diretrizes e o próprio CNE realizou duas audiências públicas para ouvir as organizações e os movimentos sociais na construção das Diretrizes. A meu ver, além de ter um respaldo legal nas Diretrizes, a própria leitura, estudo e debate das Diretrizes contribui para o aprofundamento da temática. Em alguns espaços, a partir do estudo das Diretrizes, foi possível reunir várias iniciativas e experiências de Educação do Campo e constituir Fóruns, Comitês, etc. Alguns destes têm que ser revelado críticos, propositivos e possibilitam avanços.

No questionário aplicado a 38 pesquisadores, 28 se posicionaram firmemente sobre a questão das Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo. Destes 28, 53% (15 pesquisadores) defenderam que *“em algumas regiões, devido a presença marcante dos movimentos sociais do campo, houve iniciativas do poder público”* (Resposta D). Outros 35% (10 pesquisadores) afirmaram que *“em algumas regiões surgiram experiências emancipatórias ligadas aos movimentos sociais do campo”* (Resposta C). Portanto, 88% dos pesquisadores que responderam essa questão colocaram o importante papel dos movimentos sociais do campo na efetivação das Diretrizes, ainda que de forma isolada, sem a presença substancial do poder público. Por outro lado, 4% (01 pesquisador) afirmaram que *“a educação do campo se transformou no Brasil e hoje se constitui uma força viva presente em todos os municípios do Brasil”* (Resposta B) e, ainda, outros 4% (01 pesquisador) respondeu que *“em nada se alterou a educação no meio rural, pois grande parcela dos professores da roça continuam sem saber que ao menos existe Diretrizes, Educação do Campo e Movimentos”* (Resposta E). A resposta F que preconizava *“nenhuma das alternativas”* não obteve nenhuma participação por parte dos sujeitos da pesquisa (0%).

Gráfico VII: Efetivação das Diretrizes Operacionais

Fonte: Nascimento (2009).

Diante da questão turbulenta relacionada às Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo, em 07/08/2007, a SECAD/MEC solicitou uma consulta ao CNE referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. A Relatoria do Processo nº 23001.000107/2007-28 coube ao Conselheiro Murílio de Avellar Hingel que realizou o Parecer CNE/CEB nº 23/2007, aprovado em 19/07/2007.

A própria SECAD percebeu as contradições do sistema ao expor os motivos ao pedido de consulta. A questão do transporte escolar e das nucleações escolares das escolas do campo é questionada já que a proposta da Resolução que estabeleceu as Diretrizes Operacionais se colocaram na contramão dessas ações governamentais.

Os dados apresentados recomendam que haja manifestação, por parte do Conselho Nacional de Educação, no sentido de orientar as redes e sistemas de ensino quanto à adoção de medidas que garantam o atendimento da educação às populações do campo de acordo com o proposto na Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. As atuais políticas de nucleação e de transporte escolar têm contribuído para descaracterizar a educação que se oferece a essas populações. (CNE, 2007).

O pedido da SECAD realmente se torna um marco de questionamento ético e jurídico quanto ao estabelecimento de diretrizes que possibilitem entender o papel do Estado brasileiro que ora avança e ora retrocede na constituição e efetivação de políticas públicas. Ao questionar o transporte escolar e a nucleação, a SECAD questiona o próprio Estado e os governantes que não assumiram as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo, pois caso tivessem realizado sua implementação, não haveria o porquê solicitar este pedido.

O Conselheiro Murílio Avellar Hingel inicia seu Parecer com um histórico sobre as várias expressões usadas para se tratar da educação existente no meio rural, desde a

ruralização do ensino até o termo mais utilizado pelos movimentos sociais como educação do campo. Ele adota como fundamento filosófico a denominação **Educação do Campo**. Reconhece que a escola do campo é uma reprodução da escola urbana ao afirmar que...

A preocupação com a Educação do Campo é recente no Brasil, embora o País tenha tido origem e predominância agrária em boa parte de sua história. Por isso, as políticas públicas de educação, quando chegaram ao campo, apresentaram-se com conceitos urbanocêntricos: *a escola rural nada mais foi do que a extensão no campo da escola urbana, quanto aos currículos, aos professores, à supervisão.* (CNE, 2007).

O desenvolvimento econômico no meio rural deu mais atenção ao latifúndio, ao agronegócio e a monocultura, reconhece Murílio Avellar Hingel. Reconhece também que a educação do campo não está atrelada a esse modelo de desenvolvimento, pelo contrário, fortalece o desenvolvimento econômico a partir da agricultura familiar. A efetivação de políticas públicas necessita de ações conjuntas das três esferas do Poder Público (União, Estados e Municípios) que venha realmente viabilizar a oferta de educação básica e promover a permanência da população do campo em seu território. Mas, para não cair na falácia do ruralismo pedagógico, o Conselheiro Murílio Avellar Hingel alerta.

Não se trata, é claro, da idéia errônea de pretender fixar o homem rural no campo, uma vez que o processo educativo deve criar oportunidades de desenvolvimento e realização pessoais e sociais; trata-se, entretanto, de trabalhar sobre as demandas e necessidades de melhoria sob vários aspectos: acesso, permanência, organização e funcionamento das escolas rurais, propostas pedagógicas inovadoras e apropriadas, transporte, reflexão e aperfeiçoamento das classes multisseriadas, enfim, **construir uma Política Nacional de Educação do Campo.** (CNE, 2007).

Nesse histórico, Murílio Avellar Hingel reconhece também o esforço realizado por meio das parcerias entre os poderes públicos, bem como a efetiva ação dos movimentos sociais do campo como o MST e de organizações do campo como os CEFFAs¹³⁶, as escolas itinerantes, de assentamentos, de acampamentos, EFAS, a própria pedagogia da

¹³⁶ Segundo Nascimento (2007: p. 12) “o CEFFA é uma Associação de Famílias, Pessoas e Instituições, que buscam contribuir com o desenvolvimento sustentável, através da educação, num espírito de solidariedade, que busca facilitar os meios e os instrumentos de formação adequados ao crescimento dos educandos/as, sendo estes os principais protagonistas da promoção e do desenvolvimento integral (profissional, intelectual, humano, social, econômico, ecológico, espiritual) e de todo o processo de formação, valorizando a realidade local”.

alternância¹³⁷ etc. Enfim, foram sementes lançadas ao chão cheio de pedregulhos de uma história marcada pela expropriação do homem do campo a partir do latifúndio, do endeusamento à propriedade privada e pelo modelo de desenvolvimento econômico agro-exportador. Em nossa concepção, mais uma vez, trata-se de hegemonias em disputa existentes no campo de uma suposta parceria entre a burocracia estatal com os ideais da educação do campo preconizado pelos movimentos sociais do campo.

Contudo, houve um reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, após reunião com a SECAD e com representantes de organizações como a UNDIME e dos movimentos sociais do campo. O novo Parecer CNE/CEB nº 3/2008 que foi aprovado em 18/02/2008 apresenta um projeto de Resolução que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

A Resolução nº 2 foi aprovada em de 28 de abril de 2008¹³⁸ contendo 12 artigos. Em seu Art. 1º estabelece que a educação do campo compreenda toda a Educação Básica, desde a educação infantil ao Ensino Médio, bem como a Educação Profissional e Tecnológica e se destina “*ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros*”.

Estabelece em vários artigos o princípio da colaboração entre os entes da federação, em especial o Art. 11 que reza:

Art. 11 - O reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Entes Federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais. (CNE, 2008a).

Assim, não temos dúvida que se tratar a realidade do meio tornou-se característica fundamental da educação do campo, isso se deve ao processo que permite associar educação do campo com a luta pelo direito de todos à educação. Segundo

¹³⁷ A SECAD/MEC solicitou consulta ao CNE sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Diante do Processo nº 23001.000187/2005-50, tendo como Relator o Conselheiro Murílio de Avellar Hingel, foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 1/2006 em 01/02/2006.

¹³⁸ Conferir Anexo IX.

Caldart (2004: p. 149-150) os povos do campo tem o direito de lutar por políticas públicas no e do campo, ou seja, “(...) **no**: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; **do**: o povo tem direito a uma educação pensada desde seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Esse direito não pode ser tratado como serviço privado, nem como política compensatória (ações afirmativas) e, muito menos como mercadoria oferecida a uma nova clientela ansiosa por adquirir um produto chamado “*educação*”. A educação do campo defende a existência de Políticas Públicas promovidas pelo Estado/governos, vejamos:

Os movimentos sociais carregam bandeiras da luta popular pela escola pública como direito social e humano e como dever do Estado. Nas últimas décadas os movimentos sociais vêm pressionando o Estado e os diversos entes administrativos a assumir sua responsabilidade no dever de garantir escolas, profissionais, recursos e políticas educativas capazes de configurar a especificidade da Educação do Campo. No vazio e na ausência dos governos os próprios movimentos tentam ocupar esses espaços, mas cada vez mais cresce a consciência do direito e a luta pela Educação do Campo como política pública. (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004: p. 14).

A educação do campo como direito social conquistado pelos movimentos sociais do campo passa então a ser um foco importante já que o Estado, ao assumi-las, caracteriza-as ou não de forma compensatória? O que pensam os pesquisadores da educação do campo a esse respeito? Seria mesmo a educação do campo aquela educação para a formação do homem e da mulher em sua concretude integral e emancipatória? Perguntamos aos pesquisadores: *Em seu ponto de vista, as políticas educacionais de educação do campo são apenas programas paliativos e compensatórios ou refletem o pagamento de uma dívida histórica e social com os trabalhadores rurais?*

Mas, para que se considere o pagamento de uma dívida histórica ela devia ser universalizada e oferecida com qualidade. Para tanto, o governo devia torná-la uma política de Estado e garantir seu financiamento, em todos os níveis e modalidades. O que tem ocorrido com frequência é uma disputa por espaços de hegemonia – por programas/projetos, recursos – entre movimentos, instituições de ensino, ONGs o que contribui para que se disperse o orçamento para este fim e não se atinjam os objetivos.

Não há como acreditar que os governos, nem Fernando Henrique Cardoso, nem Lula, tenham consciência de uma dívida histórica e social com os trabalhadores rurais. As políticas continuam sendo as de “*modernizar o campo*”, fazer os lavradores entrarem na sociedade urbana e técnica. Por outro lado, não acreditamos também que as políticas educacionais para o campo sejam um retrocesso, pois poderia pressupor que tais

políticas ditas “**públicas**” já existissem, o que não é verdadeiro. Diríamos que representam uma “*fragilidade*” pelo fato de não constituírem-se enquanto políticas de Estado.

Neste sentido, Dagnino (2002) ao abordar as relações entre MST e Estado afirma que tais políticas ditas “**públicas**” representam a constituição de uma “esfera pública” no Brasil, pois de certo modo todas são oriundas da ação dos movimentos sociais. Não podemos mais falar num Estado monolítico e numa sociedade civil fora do Estado. A categoria “*esfera pública*” é a que melhor permite definir o desenho de tais programas como embriões de possíveis políticas públicas. Por enquanto são programas pontuais, suscetíveis às intempéries da “*vontade política*” no país e às forças dos movimentos sociais de trabalhadores.

Para Antonio Cláudio Moreira Costa (UFU), esta vontade política é o que caracteriza a paliatividade das ações governamentais que não podem ser chamadas de políticas públicas, mas de programas que pretendem inculcar uma adaptação dita “*moderna*” aos trabalhadores do campo.

Acredito que não é possível confundir política pública com programas de governo. Os programas de governo são sempre paliativos; na história brasileira já foram realizados inúmeros programas voltados ao meio rural, mas, todos tiveram resultados medíocres e o que é pior sempre tiveram como intenção adaptar os trabalhadores rurais aos processos de modernização do campo.

Para Marlene Ribeiro (UFRGS) não se trata de entender as políticas como paliativas ou como pagamento de uma dívida, mas como expressão da luta de classes existente neste cenário.

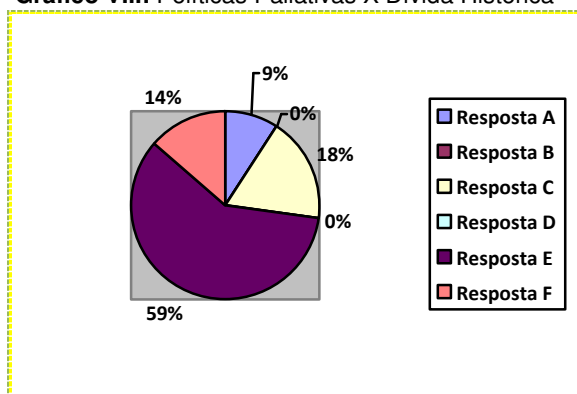
Não vejo nem como programas paliativos nem como dívida, porque focalizo as conquistas relativas às políticas de educação do campo e sua implementação, ou não, como expressão da luta de classes que, no momento, está bastante acirrada. O avanço dos movimentos sociais populares rurais/do campo, nos anos 1980/90 pegou um pouco o capital latifundiário desorganizado e de surpresa; afinal a ditadura militar havia cuidado durante muitos anos de seus interesses. A partir dos anos de 1990 a UDR se organiza e se arma tanto no sentido real (milícias armadas) quanto no sentido político conquistando um número muito grande de vagas nas assembleias legislativas, na Câmara Federal e no Senado. Seria ilusão pensarmos que um dia poderemos ter um Estado naquele sentido apregoado pelo Iluminismo e conquistado nos países ricos. Mesmo nestes a população pobre está em situação semelhante à do Brasil. As políticas educacionais para as populações que vivem e trabalham nas áreas rurais foi uma conquista dos movimentos organizados, que estão sofrendo uma enorme perseguição, mesmo no governo Lula. Já diziam liberais clássicos como Smith que o povo

precisa aprender apenas o suficiente para o seu trabalho e “**em doses homeopáticas**”.

Na mesma direção segue o comentário do Padre Dirceu Fumagalli, da Coordenação Nacional da CPT, que afirma com veemência:

Como todo sistema educacional, pode existir “**programas**” paliativos em algumas situações e realidades brasileiras nas políticas educacionais do campo. Porém, ainda está muito distante de ser uma política que “**pague**” uma dívida social com os camponeses e camponesas, pois ainda não contamos com um sistema educacional do campo que assegure aos camponeses uma formação integral em todos os níveis, a partir dos valores de uma cultura camponesa que não seja subalterna à urbana. Como já disse, se trata em muito ainda de programas que dependem da “*boa vontade*” dos entes – municípios, estados, gestores, participação – ou pior, da aceitação da participação dos movimentos e organizações sociais, nos espaços de debate e construção dessas políticas. Ou ainda da real Política para o campo de cada ente.

Diante disso, como então entender este universo das políticas “públicas” educacionais destinada aos trabalhadores rurais. O questionário aplicado demonstrou que os pesquisadores entendem que as ações governamentais são concessões e não direitos estabelecidos por meio de políticas públicas de Estado. Dos 38 sujeitos da pesquisa, um total de 22 pesquisadores responderam a questão, 59% (13 pesquisadores) afirmaram que “*as políticas, por um lado, refletem o momento histórico brasileiro de aproximação com os movimentos sociais e, por outro lado, um retrocesso pelo fato de não serem políticas de Estado*” (Resposta E). E, outros 18% (4 pesquisadores) afirmaram que as políticas não refletem-se como programas paliativos e compensatórios, já que “*as políticas existentes refletem o pagamento de uma dívida histórica da sociedade brasileira para com os camponeses*” (Resposta C). Por outro lado, teve-se 14% (3 pesquisadores) que assinalaram “*nenhuma das alternativas*” e 9% (2 pesquisadores) acreditam que o temos “*são programas paliativos e assistencialistas com o objetivo de manter a sociedade dividida em classes sociais*” (Resposta A). Por fim, nenhum pesquisador (0%) assinalou a Resposta B que preconizava o enunciado de que se trata de uma “*política de programas se identifica com a Igreja Medieval com seu programa de caridade*”, bem como, nenhum pesquisador (0%) assinalou a Resposta D onde se enunciava que “*as políticas existentes são suficientes para oferecer a cidadania aos povos do campo até então negadas pelo Estado e pelas classes dominantes*”.

Gráfico VIII: Políticas Paliativas X Dívida Histórica

Fonte: Nascimento (2009).

Ao falarmos, portanto, em políticas públicas ou programas estabelecidos pelos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula para os camponeses, não há como fazer grandes distinções entre ambos, até porque a política adotada caminha numa mesma direção. Evidentemente, Lula se origina das classes populares e, por isso mesmo tem mais conexão com os movimentos sociais, ao contrário de Fernando Henrique Cardoso, sociólogo, que realizou sua gestão fundamentado nas políticas neoliberais.

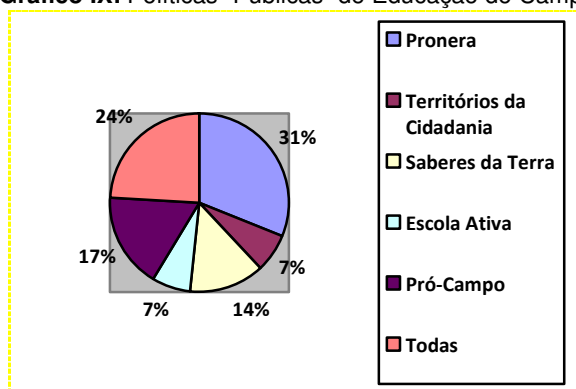
Quanto ao governo Fernando Henrique Cardoso, a postura mais significativa foi por um lado a criação do PRONERA, que sem dúvida veio fortalecer as iniciativas de educação, assim como provocar as universidades a se abrirem para essa realidade. Por outro lado, foi na era Fernando Henrique Cardoso que se intensificaram as políticas do BM/FMI quanto ao enxugamento dos gastos para com a educação, e o corte mais significativo foi a implementação do transporte escolar, tirando as crianças e jovens do campo. Nisso ficou implícito um projeto, bem traçado, de esvaziamento do campo.

Quanto ao governo Lula, poderia já ter avançado muito. Porém, como todo Governo “*as razões de ser do Estado são complexas e contraditórias*”. Tivemos avanços significativos como a criação na SECAD e da coordenadoria da Educação do Campo, bem como a realização da II Conferência de Educação do Campo, assumida em parceria com o MEC. Tivemos, também, a elaboração das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, e da realização de seminários e encontros em todos os estados em parceria com as organizações e movimentos sociais do campo, UNDIME e CONSED, para apresentação destas diretrizes e definição de ações para implementação de parceria.

Para Célia Regina Vendramini (UFSC) algumas ações foram realizadas, mas precisamos observar os limites das políticas ditas “*públicas*”, principalmente no que se refere à capacidade de realizar transformações eficazes na escola.

As políticas estão mais presentes no governo Lula, com a criação da Coordenação-Geral de Educação do Campo e a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A adequação da escola e das práticas pedagógicas às condições de aprendizagem e de vida das crianças, preconizada nas diretrizes, resultam no respeito aos calendários, aos ritmos e às práticas sociais dos grupos aos quais pertencem as crianças. Entretanto, têm que ser garantidas, em primeiro lugar, as condições básicas necessárias para a organização da vida nas comunidades rurais, o que inclui assistência técnica, professores habilitados, escolas em boas condições de funcionamento etc. Observamos que há inúmeros limites nas políticas públicas de educação do campo, especialmente na sua capacidade de gerar mudanças na escola, de alterar os históricos problemas que a acompanham, no que diz respeito à infra-estrutura, formação dos professores, acesso das crianças e jovens, articulação com o trabalho e a vida das comunidades.

No questionário aplicado fizemos a seguinte questão aos pesquisadores da educação do campo: *Quais as principais políticas públicas de educação do campo implementadas nos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula? Quais suas considerações sobre tais políticas públicas?* Dos 38 sujeitos da pesquisa, 29 pesquisadores responderam ao questionário, 31% (9 pesquisadores) afirmam que a principal política estabelecida para os camponeses foi o PRONERA (Governo Fernando Henrique Cardoso). Para 24% (7 pesquisadores) todos os programas são importantes, ou seja, todas as alternativas são corretas. Outros 17% (5 pesquisadores) a principal política adotada foi o PRÓ-CAMPO, mais conhecido como Licenciatura em Educação do Campo efetivada por meio de Editais estabelecidos pela SECAD para a implementação de cursos de graduação nas universidades públicas. Por outro lado, 14% (4 pesquisadores) afirma que a principal política estimulada foi o Programa “*Saberes da Terra*”. Por fim, 7% (2 pesquisadores) afirmaram que a principal política pública implementada se deu com o Programa “*Territórios da Cidadania*” e, outros 7% (2 pesquisadores) afirmam que a “*Escola Ativa*” foi a principal política estimulada pelos governos. Todos os programas apresentados revelam nossa hipótese, ***as hegemônias em disputa*** pelo controle da educação do campo no âmbito do Estado.

Gráfico IX: Políticas “Públicas” de Educação do Campo

Fonte: Nascimento (2009).

Por sua vez, estes programas governamentais passaram a existir devido a forte “*pressão*” realizada pelos movimentos sociais do campo conforme já apontamos. Assim, tivemos essa curiosidade epistemológica, própria do papel daquele que quer compreender o emaranhado das relações existentes na sociedade, ao evidenciar a importância dos movimentos sociais do campo na construção do que chamamos em nossa reflexão de políticas ditas “**públicas**” e que fora evidenciado que não passam de “**programas**” governamentais. Até porque seria uma ilusão pensar que os governos viessem atender a construção de políticas públicas de corte social, às reivindicações históricas dos movimentos sociais/trabalhadores(as) do campo de forma gratuita. A lógica de conduta do Estado brasileiro é capitalista baseada no mercado e seus interesses são predominantes frente às necessidades do povo. O governo tem nas políticas sociais um mecanismo de controle da pobreza, de dissimulação das mazelas produzidas pelo capitalismo em sua atual característica – neoliberal e mundializada.

Por isso, perguntamos aos pesquisadores da educação do campo: *Qual a importância dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de educação do campo? Em sua opinião, as demandas, bandeiras e reivindicações dos movimentos sociais do campo foram incorporadas pelo Estado? E se foram, quais são os interesses que permitiram essa incorporação?* Para o Padre Dirceu Fumagalli, da Coordenação Nacional da CPT, os movimentos sociais representam o público mais que o estatal, o que já constatamos em nossas análises. Por outro lado, o Estado inerte não consegue assimilar toda riqueza criada pelos movimentos sociais do campo que, nos últimos tempos, vem sendo literalmente “**cooptado**” pelos governos que se sucedem no poder.

A importância dos movimentos e organizações sociais se deu porque desenvolveram uma multiplicidade de metodologias e chegaram onde o Estado nunca chegou, traduzindo, assim, a concepção mais genuína de **público que não se restringe ao estatal**. Isto é, as organizações

desenvolveram uma política pública de educação para além das estruturas e pensamentos do Estado. Infelizmente o Estado não conseguiu incorporar toda a riqueza metodológica dos movimentos e organizações. Isto porque, por mais que o estado se proponha a ser democrático e participativo, ele nunca irá abarcar o todo da sociedade, pois nela o estado é um de seus instrumentos. É falsa a concepção que o Estado é onipresente. Portanto, ele sempre será limitado em seu alcance. Por outro lado, quando “*incorpora*” traz o interesse de cooptação, ou seja, agora não carece reivindicações, somos parceiros, resolveremos na paz. E isso ocorre quando os movimentos e organizações sociais passam por esse momento de descenso reivindicatório, inclusive no tocante à implementação da reforma agrária.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Célia Regina Vendramini (UFSC) aponta a questão da cooptação dos movimentos sociais e populares como preocupante. Afirma que “*a pressão dos movimentos sociais levou a algumas ações por parte do poder público para a educação do campo, em termos de legislação e de criação de programas específicos, bem como alocação de recursos. Entretanto, observa-se por meio dos programas públicos, uma certa cooptação dos movimentos sociais*”.

É sempre interessante lembrar que as discussões em torno da educação do campo surgiram no cenário nacional a partir dos anos de 1980 como uma das reivindicações do MST. O MST é o movimento social que tem as proposições e formulações educacionais mais organizadas e sistematizadas, logo é natural que no processo de discussão das diretrizes operacionais da educação do campo representantes do setor de educação do movimento estivessem presentes.

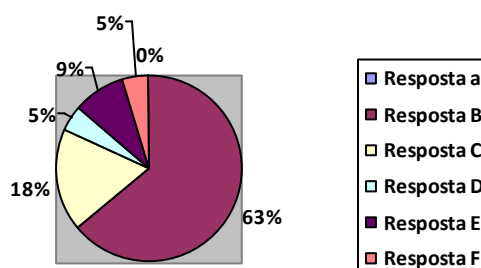
Seria inconcebível que na discussão de uma proposta educacional voltada para o campo os movimentos sociais não estivessem presentes, especialmente o MST que além dos seus militantes possui em seus quadros intelectuais vinculados as universidades; deixar qualquer formulação sobre política educacional do campo nas mãos de tecnoburocratas seria um crime, pois eles não conhecem a realidade do campo brasileiro.

Não resta dúvida que as demandas, bandeiras e reivindicações dos movimentos sociais do campo foram incorporadas pelo Estado, porém elas ficaram restritas ao mero discurso governante; com isso as tensões entre governo x movimentos sociais foram abrandadas. Os movimentos sociais estão participando do banquete, “*mas o cardápio está sendo servido à revelia*” (NEVES, 2002).

Dos 38 sujeitos da pesquisa, 22 pesquisadores responderam ao questionário, de forma surpreendente, 63% (14 pesquisadores) afirmaram que “*a participação dos movimentos sociais foi importante para se construir políticas públicas de educação do campo devido as demandas, bandeiras e reivindicações existentes*” (Resposta B). E, 18%

(4 pesquisadores) detectam que “o Estado ao incorporar os desejos dos movimentos sociais deu novo significado às políticas propostas” (Resposta C). Outros 9% (2 pesquisadores) compreendem que “os interesses da educação do campo são formulações pensadas pelo MST e outros movimentos sociais que não deixaram de resistir aos anseios do capital” (Resposta E). E, ainda, 5% (01 pesquisador) apontou “nenhuma das alternativas” (Resposta F) e 4% (01 pesquisador) apontou que “os interesses que estão por detrás da ação do Estado em efetivar novas formas políticas de educação do campo se encontra na vontade coletiva da classe dominante em minar a lógica da resistência contra-hegemônica e restaurar a ordem” (Resposta D). A questão A que preconizava o enunciado de que “os interesses dos movimentos sociais estão atrelados ao interesse do capital” não foi assinalada por nenhum pesquisador (0%).

Gráfico X: Movimentos sociais na construção de Políticas Públicas



Fonte: Nascimento (2009).

Assim, 81% dos pesquisadores, de certa forma foram omissos em relação ao papel cooptador do Estado e, principalmente dos governos. Por quê? Acreditamos que a grande maioria dos pesquisadores não acreditam mais na práxis revolucionária. Conseguimos detectar esta questão nas palavras de Maria Antônia de Souza (UEPG) que afirma:

(...) defendo a idéia de que a participação dos movimentos sociais foi fundamental para a discussão sobre a construção de uma política pública de educação do campo. Por outro lado, o Estado, particularmente em alguns lugares (mais do que em outros) tem uma atuação que faz “minar” as propostas dos movimentos sociais. Também, a classe dominante (política e economicamente) tende a dificultar os avanços ligados à classe trabalhadora, particularmente quando diz respeito ao “*acesso ao conhecimento*”. No Brasil ainda predomina uma cultura política assentada em valores “*patrimonialistas*”, sendo um dos fatores que torna moroso o processo de transformação social e de construção, no caso, de políticas públicas pela própria classe

trabalhadora. Mas, não é possível pensar que tudo que vem do Estado é ruim, é da classe burguesa etc. *Se formos pensar assim, nunca sairemos do lugar e ficaremos esperando a revolução vir do Céu, ao invés de vir da materialidade das relações sociais.*

Duas questões abordadas acima merecem destaque em nossa reflexão, a saber: a cooptação dos movimentos sociais do campo nos últimos tempos por parte do Governo Lula que ao inaugurar determinados programas vistos aqui como “*compensatórios*” e “*paliativos*” perpetua a relação de subserviência dos movimentos para com o Estado; e, a limitação que temos em associar o “*público*” ao “*estatal*”.

Por isso, tem-se a impressão de que a luta pela educação do campo e a efetivação de políticas públicas limita-se a universalização do acesso à educação e à escola.

A educação do campo não se limita a pensar somente nos processos de escolarização. Pensar a escola do campo não significa pensar o todo da educação. A própria legislação educacional nos alerta para este dado.

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 2º - A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social. (MEC, 1996.).

O que isto significa? Significa que a educação é mais do que escola. Significa que a educação não se reduz a processos de escolarização formal. Concordamos com a explicação de Arroyo (2004: p. 77-78) que afirma:

Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. E a escola, o que tem a fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade.

Neste sentido, as políticas educacionais não possuem sentido algum para a realidade camponesa o que significa avançar na superação dessa visão homogênea e depreciativa como bem demonstra Miguel Arroyo.

Daí que as políticas educacionais, os currículos são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana, e apenas se lembram do campo quando se lembram de situações “anormais”, das minorias, e

recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas “anormalidades”. Não reconhecem a especificidade do campo. (ARROYO, 2004: p. 80).

Assim, devemos entender qual a concepção de políticas públicas dos movimentos sociais do campo? Segundo Fernandes, Cerioli e Caldart (2004: p. 49) os movimentos sociais entendem “*por políticas públicas os conjuntos de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas, constituído pela interação Estado/Sociedade*”. Trata-se de entender as políticas públicas enquanto políticas específicas destinadas aos trabalhadores do campo a partir das demandas por eles encampadas, pois “*precisamos de políticas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual*” (idem, p. 49).

As políticas públicas defendidas na I e II Conferência Por Uma Educação Básica do Campo preconizavam as seguintes demandas, a saber: alfabetização, acesso da população camponesa à escola pública da educação infantil ao ensino superior, gestão democrática, inovação curricular e estrutural nas escolas do campo, criação de escolas técnicas regionais, processo diferenciado e específico para que os docentes possam atuar nas escolas do campo, formação continuada de educadores e educadoras do campo, inclusão de disciplinas específicas nos currículos dos cursos de licenciatura nas universidades, produção de materiais didáticos e pedagógicos que atendam aos interesses e à diversidade dos povos do campo, apoio a pesquisas e estudos sobre as escolas do campo, incentivar a implantação da rede mundial de computadores nas escolas do campo, valorização da cultura, formação de profissional dos jovens rurais, financiamento de escolas comunitárias públicas que estejam sob a direção das comunidades rurais ou dos movimentos sociais do campo, entre outros.

Não foi nossa intenção apontar especificamente algum programa do governo federal intitulado como política pública, pelo contrário, pretendemos compreender a concepção dos pesquisadores da educação do campo referente às questões levantadas que, em muitos momentos, apresentaram-se contraditórias. A partir de uma percepção filosófica, queríamos realmente desmistificar a importância dada às políticas ditas “*públicas*” de educação do campo que revelam a coisa velada em si mesma, ou seja, existem contradições que se encontram ocultas que precisam ser urgentemente “*desveladas*” para que a própria práxis revolucionária dos movimentos sociais não se torne ociosa e vã. Para isso, precisamos desvelar as contradições da educação do

campo a partir da concepção acerca das categorias de Estado e Cidadania que se revelam enquanto processos liberais-burgueses assumidos pelos governos brasileiros e, em certas ocasiões, pelos próprios movimentos sociais do campo, cooptados que estão pela máquina governamental.

3.3 Contradições da educação do campo: o oculto se revela

Caldart, Molina, Arroyo, Cerioli são intelectuais orgânicos da educação do campo proposta pelo MST. Em seus escritos, parece ser consenso de que a hegemonia de uma proposta de educação do campo deva surgir a partir das experiências pedagógicas e políticas do MST. A abordagem, de certa forma, fica reduzida porque a escola rural possui outra característica hegemônica de reprodução dos interesses da classe dominante, que são as escolas multisseriadas existente nas comunidades rurais dos vários municípios brasileiros. Os pressupostos teóricos sobre as escolas do campo e a própria fundamentação epistemológica da educação do campo se limitam a análise de assentamentos e acampamentos ligados ao MST.

Na proposta pedagógica do MST percebemos que raiz e projeto, conforme destacamos anteriormente, constituem binômios fundamentais para compreendermos o sentido epistemológico da educação: o enraizamento humano. A escola do campo para o MST pode então ajudar no processo de enraizamento ou desenraizamento dos trabalhadores rurais no campo. Neste sentido, podemos constatar três tarefas apontadas como sendo fundamentais nas práticas de educação no MST no sentido de fortalecer o enraizamento humano, a saber: memória, mística e valores.

Segundo Caldart (2004: p. 117-118) a memória atua com os tesouros do passado proporcionando um resgate da memória coletiva do movimento e das lutas sociais que poderá ser denominada como *pedagogia da história*; a mística simboliza a alma dos que lutam e quem mantém viva a utopia coletiva; e os valores que se movem e se criam a partir da coletividade que busca a humanização e, por outro lado, combata os valores anti-humanos.

A ênfase na questão da escolarização não deve implicar em um fechamento à discussão sobre as inúmeras experiências significativas de educação não formal, de caráter popular, existentes no meio rural hoje. Muitas dessas experiências representam focos importantes de resistência e de recriação da cultura do campo, fundamentais na própria formulação de uma proposta de *escola do campo*. Neste sentido estaremos ampliando o conceito de Educação Básica, incorporando os aprendizados de outras práticas educativas, especialmente daquelas

ligadas aos diversos grupos culturais que vivem e trabalham no meio rural. Apenas o foco das discussões será centrado, pelos argumentos acima, na escola. (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2004: p. 24).

Contudo, não podemos perder de vista que o Brasil é um país marcado por contradições. Contradições que se revelam na concentração da riqueza e da renda, na dependência externa, na dominação do capital financeiro, no Estado a serviço apenas da elite, no monopólio dos meios de comunicação, no latifúndio improdutivo e na concentração da propriedade da terra, no bloqueio cultural e na questão ética.

Não poderia ser diferente com o movimento Por Uma Educação Básica do Campo que apresenta determinadas contradições, em especial, nesta relação liberal com o Estado. Sabemos que os povos do campo tiveram historicamente seus direitos usurpados e negados, trata-se de um juízo de valor realmente verdadeiro. Mas o que se entende por “*direito*”? Direitos de que? De ser cidadão? Ou de ser homem e mulher emancipados?

Arroyo (2004: p. 71) afirma que entender a educação como direito significa acreditar na “*educação básica, como direito ao saber, direito ao conhecimento, direito à cultura produzida socialmente*”.

Há uma tentativa de vincular o direito à educação com princípios liberais-burgueses, como a cidadania. Luta-se por direitos numa sociedade de classes, onde os mesmos não estão emancipados, pelo contrário, estão sendo distribuídos conforme demandas realizadas pelos movimentos sociais e populares. Concordamos que os trabalhadores e trabalhadoras do campo possam ser vistos como sujeitos de direitos. Mas a questão é muito mais problemática. Não adianta lutar por direitos que poderão até ser alcançados enquanto política compensatória para desmobilizar o conflito e a resistência, uma espécie de “*cale-se*” ao projeto de uma sociedade do bem-comum, do fim das classes sociais.

Parece ser meio óbvio: damos as escolas do campo para desmobilizar as lutas e a sociedade de classes, com isso, o capital, o mercado e o próprio Estado continuam determinando o cotidiano político sem a efetiva participação dos supostos “*sujeitos de direitos*”. Fala-se de “*sujeitos de direitos*” somente na sociedade desigual e que continuará reproduzindo a desigualdade por meio do Estado de Direito que perpetua a igualdade jurídica como símbolo do direito do cidadão que jamais se emancipará já que a luta pelo direito se reduziu a aceitar as políticas compensatórias e paliativas dos governantes e do próprio Estado. Neste sentido, Höfling (2001) aborda algumas questões

importantes para que possamos compreender o Estado e a constituição de políticas públicas sociais na sociedade como um todo.

Höfling (2001: p. 31) define Estado como sendo “(...) *conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo*”. Ao definir Estado, Höfling também dá um significado à concepção de governo, logo, diferencia Estado de Governo. Para a autora Governo é o “*conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) que propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período*” (HÖFLING, 2001: p. 31).

Portanto, na concepção da autora é o Estado Capitalista que determina quais serão as políticas sociais, dentre elas, as políticas educacionais. Neste sentido, Höfling toma enquanto interlocutores para o diálogo dois autores que, ideologicamente se contrapõem, a saber: Claus Offe, de tradição marxista, que analisa as origens das políticas sociais no Estado Capitalista e, por outro lado, Milton Friedman, de tradição neoliberal que analisa o papel do Estado na perspectiva de eliminação dos gastos públicos e sua mínima interferência na condução de políticas sociais.

No Estado Capitalista existe uma contraposição de forças que atuam neste mesmo cenário. Por um lado, a lógica da acumulação do capital hegemônica que se interessa a qualificar mão-de-obra para o mercado e, por outro lado, as reivindicações dos trabalhadores que atuam numa perspectiva da contra-hegemonia ao hegemônico estabelecido e dado. Neste sentido, o Estado Capitalista “*atua como regulador das relações sociais a serviço dos interesses do capital a despeito de reconhecer a dominação deste nas relações de classe*” (HÖFLING, 2001: 33). Na verdade, é o Estado como regulador de assimetrias entre os proprietários do capital e os proprietários da força de trabalho.

Dentre as regulações do Estado Capitalista encontram-se as Políticas Sociais que determinam a existência do que Claus Offe chama de proletarização passiva (trabalhadores da economia informal, desempregados, doentes e todos aqueles assistidos por programas de governo) e proletarização ativa (trabalhadores assalariados). Segundo Höfling (2001: p. 34):

(...) o Estado deve **responder** a estes problemas, ou em outros termos, deve assegurar as condições materiais de reprodução da força de

trabalho – inclusive visando uma adequação quantitativa entre a força de trabalho ativa e a força de trabalho passiva – a da reprodução da aceitação desta condição.

Esta afirmação demonstra o que significa vivermos no Estado Capitalista que determina as condições materiais de existência dos seres humanos. Pois, neste Estado Capitalista, os objetivos de uma determinada política educacional é o de qualificar a força de trabalho para ampliar a acumulação dos proprietários do capital. Tal concepção de política educacional está alicerçada nas teorias políticas liberais onde a função do Estado é a de garantir os direitos individuais, entre eles, a propriedade privada como direito natural como afirmou John Locke.

Offe e Lenhardt (1984) abordam acerca das tentativas de explicação político-sociológica para as funções e os processos inovadores da política social. Offe e Lenhardt (1984) afirmam que existe um monopólio teórico (nas ciências sociais este monopólio está evidentemente ligado aos conceitos positivistas e weberianos da análise sociológica). Os autores vão dizer também acerca da existência de formalismos processuais que constroem conceitos insatisfatórios (por exemplo, democracia) e das ações normativas de um determinado cientista ligado a uma política social. Ambas não avançam nos reais problemas do objeto a ser pesquisado e investigado. Na verdade, o que existem são avaliações de Estado e de políticas sociais, mas continuamos sem saber o que é o Estado e o que é política social. Neste sentido, os autores entram numa discussão filosófica a partir *das comparações entre o ser e o dever-ser* em relação ao Estado e à política social enquanto exemplos dados pelos autores. Portanto, para os autores está clara a existência de um interesse nas investigações sociológicas na área de política social e denunciam que os problemas desse processo investigativo: “(...) *os padrões valorativos são retirados de forma mais ou menos imediata, da consciência social do pesquisador; seu resultado consiste em provar que a práxis político-social não resiste aos valores políticos progressistas da crítica*” (OFFE e LENHARDT, 1984: p. 13).

As abordagens normativas confirmam as abordagens formalistas, ou seja, não há uma superação. Novamente, os autores denunciam:

(...) as definições formalistas quantos as normativistas da política social **evitam**¹³⁹ uma resposta à pergunta que se encontra no centro da discussão atual sobre a teoria do Estado e que nas ciências sociais é colocada predominantemente por autores de orientação marxista: como surge a política estatal (no caso a política social) a partir dos problemas específicos de uma estrutura econômica de classes, baseada na

¹³⁹ Grifo nosso.

valorização privada do capital e no trabalho assalariado livre e quais são as funções que lhe competem, considerando-se essas estruturas? (OFFE e LENHARDT, 1984: p. 13-14).

Diante desse questionamento de Offe e Lenhardt (1984) conseguimos fazer uma primeira conclusão: nem o formalismo nem o normativismo conseguem responder as questões centrais do problema do surgimento do Estado (capitalista) e das políticas sociais. Diante disso, os autores apontam um segundo questionamento, a saber: “(...) *como uma sociedade histórica se reproduz, de forma idêntica ou não: quais as estruturas e os mecanismos que geram, seja sua continuidade e sua identidade, seja as suas descontinuidades*” (idem, p. 14). Assim, enquanto hipótese, os autores querem confirmar a “*função repressiva, reguladora, ideológica do aparelho estatal, seus componentes organizacionais e de suas políticas... na área de política social*” (idem, p. 14).

Assim, Offe e Lenhardt (1984: p. 15) afirmam: “*a política social é a forma pela qual o Estado tenta resolver o problema da transformação duradoura de trabalho não assalariado em trabalho assalariado*”. Segundo os autores, a industrialização capitalista realizou processos de desorganização e de mobilização da força do trabalho (trabalhadores) utilizando-se de determinados mecanismos que produziram o **efeito** comum de destruição “*das condições de utilização da força de trabalho*” o que atingiu de cheio determinados indivíduos na sociedade. Estes indivíduos atingidos não conseguem mais por meio da força do trabalho as suas condições materiais de subsistência. Trata-se de um velho problema já apontado no século XIX por Marx e Engels (1988) sobre a questão da oferta e da procura.

As relações entre a oferta e a procura de trabalho acham-se sujeitas a constantes modificações e com elas flutuam os preços do trabalho no mercado. Se a procura excede a oferta, sobem os salários; se a oferta supera a procura, os salários baixam, ainda que em certas circunstâncias possa ser necessário **comprovar** o verdadeiro estado da procura e da oferta por uma greve, por exemplo, ou outro procedimento qualquer. Mas, se tomardes a oferta e a procura como lei reguladora dos salários, seria tão pueril quanto inútil clamar contra uma elevação de salários, visto que, de acordo com a lei suprema que invocais, as altas periódicas dos salários são tão necessárias e tão legítimas como as suas baixas periódicas. E se não considerais a oferta e a procura como lei reguladora dos salários, então repito minha pergunta: por que se dá uma determinada soma de dinheiro por uma determinada quantidade de trabalho? (MARX, 1988: p. 98).

A oferta para que haja mais força de trabalho é bem inferior à procura dos indivíduos que se encontram à margem. Diante desse argumento, Offe e Lenhardt (1984) fazem a distinção entre **proletarização passiva** e **proletarização ativa**. A proletarização

passiva se evidencia a partir dessa destruição das formas de trabalho e de subsistência e faz parte do processo de industrialização. Trata-se de uma forma de “**desapropriação**”, pois é negada a determinados indivíduos a utilização da força de trabalho para sua subsistência. Contudo, há uma transitoriedade permanente entre aqueles que se encontram na condição de proletarização passiva para a proletarização ativa já que constantemente estão oferecendo sua força de trabalho no mercado.

De forma inesperada para o leitor culturalmente ligado a concepções liberais de mundo, Offe e Lenhardt (1984: p. 16) apontam “*uma série de alternativas... à proletarização, que se realizam historicamente, e que constituem atuais*” como a emigração, o roubo, a vida religiosa, a mendicância ou a assistência social privada (esta permanece no sistema educacional por muito tempo), entre outras. Mas são poucos que aderem a tais alternativas apresentadas pelos autores. Por quê? Os autores fazem uma pequena reflexão sobre isso.

(...) por que somente uma minoria... escolheu essas alternativas, pois a socialização em massa das forças de trabalho como trabalho assalariado e o surgimento de um mecanismo de um mercado de trabalho não são tão óbvia, mesmo se aceitarmos a destruição das formas de subsistência tradicionais como um dado, embora no plano conceitual não seja possível pensar o próprio fato da industrialização incipiente, sem o pré-requisito de uma maciça proletarização ativa. (OFFE e LENHARDT, 1984: p. 16).

Diante disso, apresentam uma 2ª tese “*de que a transformação em massa da força de trabalho despossuída em trabalho assalariado não teria sido nem é possível sem uma política estatal*” (OFFE e LENHARDT, 1984: p. 17). Esta tese apresenta três problemas que podemos resumir como sendo: primeiro, os trabalhadores despossuídos precisam querer (estar dispostos) a se oferecer no mercado de trabalho como mercadorias de compra aceitando os riscos e ter motivações culturais para se tornarem trabalhadores assalariados; segundo, o trabalho assalariado funciona somente como trabalho assalariado a partir de determinadas funções sócio-estruturais; e terceiro, que esteja estabelecida uma correspondência quantitativa entre os que são trabalhadores ativos e os que são trabalhadores passivos.

Parece claro para Offe e Lenhardt (1984) que o segundo problema é o que mais preocupa, mesmo estando os três correlacionados. Uma questão é clara para os autores: “*nem todos os membros da sociedade podem funcionar como trabalhadores assalariados*” (idem, p. 17) o que significa que uma parcela da população deve estar na condição de proletarização passiva e para isso são necessárias medidas de proteção ao

indivíduo que se encontra nesta condição, já que estão dispensados de se vender no mercado de trabalho e de serem consumidos enquanto mão-de-obra do capital.

Offe e Lenhardt citam que os subsistemas foram importantes no passado. Entende-se aqui como subsistemas a família, a assistência caritativa e a Igreja e que com a industrialização foram substituídos por regulamentações formalizadas com a estatização de tais subsistemas. Essa estatização foi a forma encontrada para controlar as condições de vida daqueles que se encontram sob a proteção do Estado já que se encontram na condição de proletários passivos. Daí a afirmação central que fazem os Offe e Lenhardt (1984: p. 18): “(...) *para assegurar o controle sobre o trabalhador assalariado, é necessário definir, através de uma regulamentação política – as políticas sociais*¹⁴⁰ -, *quem pode e quem não pode torna-se trabalhador assalariado*”. “*As políticas sociais perdem o caráter universalizante e passam a ser formuladas de forma particularista, visando clientelas específicas*” (GOHN, 2001: p. 12).

Por isso, o controle político é uma espécie de marco regulatório das medidas educacionais e das ajudas sociais que se institucionalizam politicamente, pois não basta a existência de trabalhadores não-assalariados.

(...) se tem direito à participação nas medidas educacionais ou a ajuda social – nenhuma dessas decisões pode depender das necessidades individuais nem das oportunidades de subsistência existentes fora o mercado; elas precisam ser regulamentadas politicamente, de forma definitiva, porque em caso contrário haveria uma tendência incontrolável a que os trabalhadores assalariados se evadissem do mercado de trabalho, refugiando-se em um dos subsistemas. (OFFE e LENHARDT, 1984: p. 18-19).

Portanto, as alternativas acima citadas pelos autores são tão reprimidas pelo sistema estatal, pois ferem as regras estabelecidas pelo mercado o que evidencia que a política social do Estado se destina à classe operária por meio de um processo de inculcação da educação, da tradição e do uso.

Daí, por um lado, a tendência a considerar delituosos, e reprimir, modos de subsistência que constituam uma alternativa à relação de trabalho assalariado (da proibição da mendicância até os atos de repressão do tipo de lei anti-socialista) e, por outro, a transmissão de normas e valores, organizada pelo Estado, cuja observância assegura a passagem para a relação de trabalho assalariado. (OFFE e LENHARDT, 1984: p. 20).

¹⁴⁰ Grifo nosso.

As restrições institucionalizadas nas relações do trabalho existem também para observar que os trabalhadores não sejam cooptados pela lógica da produção do desemprego o que lhe valeriam um rendimento capital maior. Por isso, segundo Offe e Lenhardt (1984: p. 22), “*se torna necessário institucionalizar **sistemas de amparo**, externos ao mercado de trabalho, nos quais a força de trabalho pode ser abrigada de forma permanente (aposentadoria por idade, invalidez) ou temporária (instituições de amparo à saúde e de reciclagem profissional)*”.

Por isso, Offe e Lenhardt (1984: 22) realizam a primeira definição de política social, a saber: “*(...) a política social não é mera **reação** do Estado aos problemas da classe operária mas contribui de forma indispensável para a constituição dessa classe. A função mais importante da política social consiste em regulamentar o processo de proletarização*”.

Com isso, os autores apontam os componentes de uma política social do Estado que são: “*a) preparação repressiva e socializadora da proletarização e da b) estabilização por medidas da coletivização compulsória dos riscos, acrescenta-se c) como terceiro componente da política social do Estado, o controle quantitativo do processo de proletarização*” (OFFE e LENHARDT, 1994: p. 22).

Portanto, é um dado real que há desapropriação da força de trabalho de uns e a liberação do trabalho assalariado para outros. Eis o motivo central do surgimento de mecanismos reguladores que devem manter o equilíbrio entre a proletarização passiva e ativa que se apresentam neste cenário como invenções de instituições de proteção. A partir disso, os autores vão dar uma segunda definição de política social como sendo:

(...) o conjunto daquelas relações e estratégias politicamente organizadas, que produzem continuamente essa transformação do proprietário de força do trabalho em trabalhador assalariado, na medida em que participam da solução dos problemas estruturais, anteriormente mencionados. (OFFE e LENHARDT, 1984: p. 24).

Por outro lado, a tese neoliberal que afirma os fundamentos do individualismo significa “*menos Estado, mais mercado*” (HÖFLING, 2001: p. 36) o que contraria as teses keynesianas onde o Estado é o interventor na construção do Bem-Estar Social. Para o neoliberalismo

(...) a intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio (HÖFLING, 2001: p. 37).

Com o neoliberalismo, os alunos e os pais passam a ser consumidores do saber e os professores, produtores desse saber que deve ser reproduzido acriticamente. Neste sentido, o Estado passa a dividir as responsabilidades com o setor privado o que determina o estímulo à competição e novas estratégias de descentralização, além do forte conceito de meritocracia enraizado no imaginário coletivo brasileiro. Daí surgem as chamadas políticas compensatórias que em nada alteram as relações de desigualdade estabelecidas na sociedade. Por isso, construir direitos sociais significa avançar na simples concepção de “**oferta**” de serviços sociais.

Para Cury (2002), o Estado determina o surgimento dos partidos, das ações coletivas dos movimentos sociais e das pautas dos sindicatos. No entanto, com o neoliberalismo o Estado deixa seu papel de interventor e o transfere ao Mercado, chamado por Cury (2002: p. 155) de “*ídolo do fundamentalismo religioso*”. Daí que “(...) *as políticas de educação só resultarão mais democráticas caso sejam, ao mesmo tempo, sociais e pedagógicas*” (CURY, 2002: p. 161).

Portanto, a revolução transformadora não acontece na luta por direitos nesta lógica estadolátrica capitalista, pelo contrário, não permite que a luta pela emancipação humana aconteça. Lutar por direitos significa caminhar até a metade do caminho e por ali estacionar, ou seja, adquire-se a emancipação política onde lhe é outorgado pelo Estado ou pelos governantes o sentido político adquirido, o de ser cidadão “*sujeito de direitos*”. Logo, as relações de produção continuam as mesmas, não há emancipação humana, muito menos, transformação da sociedade. A luta acabou. Agora somos “*sujeitos de direitos*”, cidadãos do mundo.

Por isso mesmo entendemos as chamadas políticas “públicas” sociais de educação do campo possuem uma visão que mantém e conserva a sociedade na qual se encontra, hegemonicamente capitalista com cultos ao deus mercado. Não se fala em “*sujeitos emancipados*”, mas em “*sujeitos de direitos*” onde a cidadania produz a sensação em forma de sofisma de integrar os seres humanos que antes lutavam por transformação em seres passivos que não mais questionarão o mercado, o capital e jamais ousarão anunciar a luta pelo fim da sociedade de classes. Pois se houvesse uma luta contra a sociedade de classes não haveria sentido falar-se em direitos, já que a própria desigualdade desapareceria e o bem-comum seria o imperativo ético dessa nova sociedade. Mas, como não queremos nova sociedade, mas apenas reformar esta em que vivemos, por isso, os próprios movimentos sociais do campo em estado de “**cooptação**”

e os pesquisadores da educação do campo, no fundo defendem determinadas falácias que acabam se tornando com o tempo sofismas ao vento.

Neste sentido, percebemos que a preocupação de alguns intelectuais orgânicos da I Conferência foi o de ampliar essa noção de “*sujeitos de direitos*” que consideramos equivocada, conservadora e acrítica.

Como educadores não podemos perder esse movimento histórico e colocar-nos questões básicas para a escola. A escola trabalha com sujeitos de direitos, a escola reconhece direitos, ou a escola nega direitos? A escola foi feita para garantir direitos, porém ela, infelizmente, é peneiradora, é excludente dos direitos. Então a questão a nos colocar é: que escola estamos construindo? Que garantia de direitos a nossa escola dá para a infância, para a adolescência, para a juventude e para os adultos do campo? (ARROYO, 2004: p. 74).

E complementa com veemência apologética de profunda ingenuidade:

Quando situamos a escola no horizonte dos direitos, temos de lembrar que os direitos representam sujeitos – sujeitos de direitos, não direitos abstratos -, que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos da história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social. (ARROYO, 2004: p. 74).

Não nos propomos a defender nesta reflexão a tese de que não se deva lutar por direitos. Pelo contrário, lutar por direitos é essencial na sociedade capitalista. Lutar por direitos na sociedade capitalista significa ir conquistando novos espaços e novas oportunidades para se tornar mais ser humano. Contudo, queremos dizer também que essa luta não é suficiente. O que ficou explícito em nossas análises foi o sentimento de que conquistando os direitos o ser humano se torna sujeito e chega-se ao fim do processo de caminhada. Nas próprias palavras do educador Miguel Arroyo há contradições que aparentemente não se revelam, como por exemplo: “*a escola foi feita para garantir direitos*”. Qual escola? As escolas primitivas? Não existiam escolas primitivas. A escola grega e romana destinada somente aos filhos dos cidadãos livres? A escola medieval onde somente tinham acesso os clérigos e a nobreza? A escola moderna onde até nossos dias a classe dominante determina o modelo pedagógico dualista entre *laissez-faire* e o *laissez-pensé*?

Definitivamente, as escolas não foram feitas para garantir direitos e nem para negá-los. As escolas surgiram como instituições das classes dominantes. Com o processo de luta por direitos instaurado, a escola em vezes reconhece, em vezes nega

direitos aos camponeses. Mas a questão é mais complexa como já dissemos que se encontra no projeto de sociedade que temos. Se não mudarmos a sociedade, a escola não mudará.

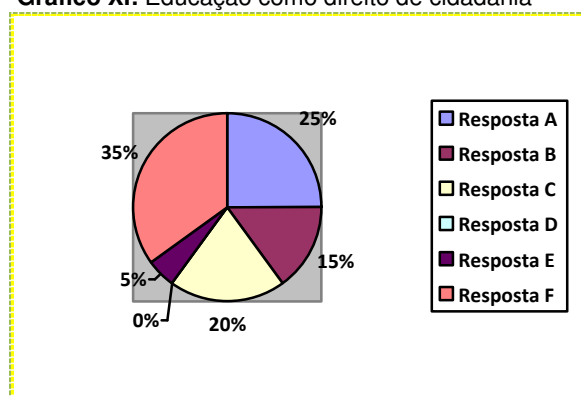
Assim, a máxima liberal-burguesa presente na Constituição brasileira: “*Educação, direito de todo cidadão, dever do Estado*” determina que a responsabilidade constitucional de garantir o direito à educação pertence aos governos. Percebemos a limitação do conceito de público. E as comunidades não possuem esta responsabilidade? O MST, os CEFFAs e o MAB não possuem esta responsabilidade? O discurso parece querer que o Estado assuma a educação do campo e ao assumir os conceitos ideológicos já não serão mais dos trabalhadores, mas do governo em questão que não reflete a mesma concepção do movimento social.

Neste sentido, perguntamos aos pesquisadores da educação do campo sobre o que pensam sobre a máxima burguesa onde “*a educação é um direito de cidadania*”.

Dos 38 sujeitos da pesquisa, 20 pesquisadores responderam ao questionário, sendo que 35% (7 pesquisadores) não opinaram sobre o assunto (Resposta F) o que deve revelar algo realmente obscuro. Por outro lado, 25% (5 pesquisadores) afirmaram que a educação enquanto direito de cidadania é “*necessária, mesmo sendo a cidadania nos moldes capitalistas*” (Resposta A). Outros 20% (4 pesquisadores) disseram que pensar a educação como direito de cidadania “*é ambíguo já que a educação não é um direito do ser humano, mas uma condição intrínseca de sua cultura*” (Resposta C). E, ainda, 15% (3 pesquisadores) compreendem que a cidadania é “*Urgente. Fora desse direito não existe outro tipo de cidadania*” (Resposta B). Por fim, 5% (01 pesquisador) afirmou que “*a tríade educação – direito – cidadania nega a possibilidade do ser humano Ser Mais no mais alto sentido da imanência e da transcendência*”. Por outro, nenhum pesquisador (0%) respondeu a questão D que enunciava o fato de que “*a cidadania capitalista é a única que existe e nela se insere a máxima acima*”.

Na concepção de Antonio Cláudio Moreira Costa (UFU):

É ingenuidade pensar que em uma sociedade capitalista a educação é um direito de cidadania. Em uma sociedade capitalista a educação tem como objetivo precípua manter a estrutura social vigente, logo a educação oferecida a população é descontextualizada, despolitizada e pouco contribui para que os indivíduos possam ir além do senso comum. A educação é um direito de cidadania quando ela possibilita aos indivíduos as condições necessárias para que eles atuem na sociedade como sujeitos históricos, com possibilidade de criar e recriar a sua cultura, com possibilidade de mudar a sociedade em que estão inseridos.

Gráfico XI: Educação como direito de cidadania

Fonte: Nascimento (2009).

Sabemos que a categoria cidadania é uma questão profundamente abordada pela educação como abordam as reflexões de Ferreira (1993) e Ribeiro (2002). Por sua vez, Frigotto e Ciavatta (2003) afirmam que o próprio conceito de cidadania está sendo apropriado nos embates travados pela ideologia da mundialização do capital. Por outro lado, o conceito “*cidadania*” pode ser entendido como parte de um projeto emancipatório desde que seja a partir do sentido marxiano de “*cidadania coletiva*”. O sentido liberal de cidadania dos direitos civis e individuais se encontra pautado pelo individualismo e pela competitividade que se tornaram imperativos categóricos do mundo empresarial. Logo, a utilização de determinadas categorias como “*cidadania*” se tornam amplamente ideológicas, mesmo as denominadas científicas.

Assim, a primeira atitude de práxis revolucionária revela-nos que devemos adotar sempre a “*vigilância crítica*” no sentido de desvendar os conceitos, bem como compreender seus interesses articulados e escondidos. Nesta perspectiva, é um desafio complexo para o materialismo histórico que deve dar historicidade aos conceitos ideologicamente apropriados e reformulados pelas classes dominantes cujo desfecho é a perpetuação da sociedade de classes e de relações assimétricas que ampliam a exploração homem pelo homem.

Na atualidade, a cidadania se encontra atrelada à lógica neoliberal de “*cidadão produtivo*”, competitivo, flexível, competente e sujeito aos meandros do mercado, logo, aquele que possui a capacidade de gerar mais-valia. A mais-valia, apontada por Marx como intercâmbio entre capital e trabalho, tornou-se a pedra angular da produção capitalista e do próprio sistema de assalariamento o que exige a perpétua reprodução do trabalhador em trabalhador e do capitalista em capitalista.

Ao comprar a força de trabalho do operário e ao pagá-lo pelo seu valor, o capitalista adquire, como qualquer outro comprador, o direito de

consumir ou usar a mercadoria comprada. A força de trabalho de um homem é consumida, ou usada, fazendo-o trabalhar, assim como se consome ou se usa uma máquina fazendo-a funcionar. Portanto, o capitalista, ao comprar o valor diário, ou semanal, da força de trabalho do operário, adquire o direito de servir-se dela ou de fazê-la funcionar durante todo o dia ou toda a semana. (...) E, como vendeu sua força de trabalho ao capitalista, todo o valor, ou todo o produto, por ele criado pertence ao capitalista, que é dono de sua força de trabalho. (MARX, 1988: p. 110-111).

Para Marx (2008) os cidadãos mesmo livres se encontram divididos em oprimidos e opressores. Destaca também que existe uma contradição entre os direitos do homem e os direitos do cidadão. Aliás, pergunta Marx (2009: p. 61): *Quem é este homme distinto do citoyen?*

É neste sentido que o conceito de cidadania¹⁴¹ se construiu na realidade brasileira a partir dos anos 1970, principalmente nas discussões acadêmicas e nos teóricos da educação. Podemos perceber e detectar seu uso generalizado para apontar o que se denominou como “**educar para a cidadania**”, utilizado até mesmo por grupos progressistas ligados ao materialismo histórico. O que se evidencia é que todos querem uma cidadania individual de origem liberal, já que sua compreensão não ultrapassa os limites dos direitos civis, políticos e sociais. Trata-se de princípios liberais-burgueses que estabelecem um caráter abstrato do direito civil, do mercado, da igualdade e da cidadania existente na sociedade moderna. Por isso mesmo, a cidadania preconizada pelo liberalismo propõe uma igualdade fragmentada, logo, uma humanização dicotomizada. Pensar para além da cidadania liberal e para além da modernidade que persiste em fragmentar a liberdade deve constituir o desafio dos movimentos sociais do campo e dos educadores e educadoras do campo que ao superar a ideologia liberal ampliam o que denominamos de “*cidadania coletiva*”.

A cidadania coletiva teria como referência, primeiro, a idéia de cidadão da *polis* grega e as virtudes cívicas que os cidadãos exercitam na comunidade onde vivem. A segunda referência seriam os movimentos sociais da atualidade e a busca de leis e direitos para categorias sociais historicamente excluídas da sociedade, lutas pela terra na cidade, nas favelas e no campo; e as lutas de certas camadas sociais, como as mulheres, as minorias étnicas, os homossexuais, etc. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003: p. 55).

¹⁴¹ Segundo Frigotto e Ciavatta (2003: p. 53) “o conceito de cidadania parece um conceito pouco elaborado entre nós. Não apenas por carência de reflexão, mas porque a própria questão da cidadania é, originalmente, uma questão alheia à constituição da sociedade brasileira pós-colonial, situação que teria se prolongado sob o fenômeno da exclusão de muitos **cidadãos** brasileiros de diversas instâncias da vida social”.

Para que tenhamos uma idéia da utilização do conceito “*cidadania*” pela Educação do Campo pode ser evidenciada no documento da SECAD (MEC, 2007)¹⁴². Nele, encontramos afirmações do tipo: *a educação é promotora da cidadania* (visão redentora de educação) (idem, p. 10); *promover a cidadania para os povos do campo* (idem, p. 27); *desenvolver a solidariedade e a cidadania* (idem, p. 28); *a educação de jovens e adultos é um instrumento de promoção da cidadania* (idem, p. 28); *valor da educação no processo de constituição da cidadania* (idem, p. 52-53); *relação entre educação escolar e o processo de constituição da cidadania* (idem, p. 61); e, por fim, *importância da educação escolar para o exercício da cidadania* (idem, p. 67).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002) destaca a utilização do conceito “*cidadania*” na mesma direção do documento da SECAD, respectivamente, em seu Art. 3º que afirma: “(...) *considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania...*”.

Saviani (1986) realiza uma discussão onde questiona a consistência da cidadania e o significado de ser cidadão. Para ele, os teóricos do liberalismo justificaram no século XX que a educação servia como instrumento para converter os súditos em cidadãos por meio do ingresso do indivíduo na cultura letrada, portal para se tornar sujeito de direitos e de deveres.

Ser cidadão significa ser sujeito de direitos e de deveres. Cidadão é, pois, aquele que está capacitado a participar da vida da cidade literalmente e, extensivamente, da vida da sociedade. (...) Cidadão é, o habitante da cidade. É, originalmente, o burguês, isto é, o habitante do burgo (cidade). Vê-se, pois, que a questão da cidadania se põe de forma própria com o advento do capitalismo, que significou a constituição da sociedade burguesa, quer dizer, da sociedade centrada na cidade. (SAVIANI, 1986: p. 73).

Sabemos que a burguesia brasileira está sempre à procura por administrar suas próprias contradições ao avaliar as mudanças, o cenário, as modificações decorrentes de

¹⁴² Trata-se de um slogan profundamente difundido no meio educacional. Universidades, pesquisas, educadores e educadoras, secretárias municipais e estaduais de educação, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, Fóruns de Educação, Congressos, Encontros, Sindicatos etc. Todos sem exceção se utilizam do conceito cidadania para dizer realmente o quê? Para expressar sua identificação com o liberalismo burguês ou para expressar a identificação com o que se denomina “*cidadania coletiva*”? “*Educação para a cidadania*” se tornou ponto central nos discursos políticos e partidários, pois os candidatos afirmam ter o compromisso com uma educação que promova a cidadania. Na verdade, fica bem claro o seu uso generalizado, o que determina nossa afirmação que a cidadania se tornou num grande engodo ideológico utilizado para disfarçar e encobrir outras intenções que permanecem ocultas e, também, para perpetuar a lógica do capital e a sociedade de classes. Não poderíamos deixar de dizer que até mesmo o próprio movimento Por Uma Educação Básica do Campo utiliza de forma generalizada o conceito “*cidadania*”. Para quê? Para quem?

novos tempos e, em certos momentos, até mesmo admitem realizar movimentos ditos “**modernizantes**”, sempre atenta aos riscos e à preservação da perpetuação do *status quo* estabelecido historicamente por sua autoridade. Konder (1986) afirmou a mais de 20 anos que a burguesia brasileira tratou sempre de realizar as transformações a partir de seus interesses, sem preocupar-se com as classes populares.

A burguesia tratou de encaminhar (e controlar) as mudanças necessárias; sempre que a situação o exigia, ela promovia a transformação necessária, tomando todas as precauções para que essa transformação se fizesse sistematicamente de “**cima**” para “**baixo**”, sem qualquer participação efetiva das massas populares. Mal ou bem, com maior ou menor eficiência, semelhante “**sistema**” vem sendo mantido até o presente. (KONDER, 1986: p. 112).

Na verdade, retomamos aqui o problema da propriedade privada apontado no Capítulo II. Para mudarmos não somente o conceito, pois ele não desaparece, mas a cidadania em si, há que se mexer na propriedade privada, expressão liberal da liberdade. Por acaso então existem alternativas ao velho jargão da cidadania liberal? De um lado, temos a democracia liberal esvaziada e de outro lado um socialismo burocrático silenciado pós Muro de Berlim. Prevaleceu a barbárie da modernidade e do espírito burguês que na realidade brasileira se mistura de forma sincrética com elementos patrimonialistas baseados no autoritarismo, no clientelismo e em coronelismos. Por isso, a idéia hegemônica de que a “educação do campo” é um direito social de cidadania historicamente negado à classe trabalhadora rural confirma nossa hipótese de que, na verdade, há uma forte inclinação ideológica determinante com o objetivo de efetivar a construção do Estado de Bem-Estar Social. Como já dissemos, o Brasil possui esses elementos de sincretismo político o que determinou a rápida adesão aos ideais neoliberais defendidos nos anos de 1990 e que hoje se encontram em refluxo. Contudo, o refluxo neoliberal também acabou entrando na miscelânea sincrética da macro-política brasileira e, até mesmo, setores da esquerda não mais defendem o socialismo, pelo contrário, apregoam em seus discursos o Estado de Bem-Estar Social que não deixa de ser um caminho do liberalismo burguês. Por isso, a ideologia dos direitos sociais do cidadão trabalhador rural em obter um atendimento específico com as formulações políticas da educação do campo possui esse sentido oculto, em fazer com que todos e todas se tornem efetivos membros da seita liberal e de obreiros da miséria passaram a se sentirem como cidadãos burgueses como qualquer outro, até mesmo igual ao proprietário da força de trabalho. Nesta lógica, o próprio Estado de Bem-Estar Social fará parte da

miscelânea sincrética estabelecida pela cultura política brasileira, em especial, com o atual Governo Lula.

Ao contrário de Fernando Henrique Cardoso que foi determinante na promoção dos ideais neoliberais ao defender teses como Estado Mínimo e as privatizações, Lula as nega em partes, ao ampliar os gastos públicos com os aparelhos ideológicos do Estado. Não promoveu privatizações, pelo contrário, ampliou o setor público de atendimento e serviços o que demonstra uma intencionalidade keynesiana. Por outro lado, continuou neoliberal ao fortalecer o mercado por meio de estrangulamentos da economia. Neste sentido, confirma-se a cidadanização tutelada/outorgada do Estado para com os movimentos sociais e estes se tornam cooptados pelos benefícios caritativos e passam prestar culto estadolátrico ao Leviatã. E os cidadãos trabalhadores rurais? Não precisam mais se preocupar, o Estado como bom pai cuidará de todos e todas, em especial, com a massificação da educação pública. É uma tentativa profícua e avançada para enganar o cérebro do trabalhador que continua vivendo à margem, com melhores condições sem dúvida, mas agora sem o perigo do conflito, das marchas, das lutas sociais e do combate político, pois não há mais necessidade, todos estão amplamente incluídos na cidadania tutelada/outorgada. Não haverá mais choros, nem ranger de dentes, já que não se questionará mais a sociedade de classes, o latifúndio, a propriedade privada, o enriquecimento ilícito dos banqueiros, a falta de uma verdadeira reforma agrária, pois este cidadão se tornou um consumidor. Portanto, se a educação é para promover a cidadania, também o é para tornar os indivíduos seres consumidores do mercado. Neste sentido, há mais de 20 anos Covre (1986) apontava sua preocupação com este tipo de cidadania que hoje temos clareza estar em processo de efetivação com o Governo Lula. Neste sentido, torna-se justo questionar: o que são as políticas públicas do atual governo Lula em relação à educação do campo? Conquista ou doação?

Os cidadãos não precisam se “preocupar”, porque o Estado tem um poder que se legitima pelo saber, que está na função de atendê-lo. É nesse contexto que temos a transformação do trabalhador de produtor (aquele que é expropriado em seu trabalho, como mercadoria, aquele que incorpora valor ao capital) em *consumidor*, em um igual a todos, diluído na categoria cidadania (esvaziada). Isso quando ele consegue estar perto ou se aproximar aos poucos dos dominados tidos como cidadãos pelo menos a nível econômico. Neste âmbito de cidadão, ele é *receptor* dos direitos sociais. E neste, ele entra no processo de desmobilização, de incentivo ao consumismo e de massificação. (COVRE, 1986: p. 182).

Seria então o fim anunciado? Evidentemente que não nos associamos à ideologização preconizada nos últimos tempos que anuncia o fim das ideologias, o fim da

história, o fim das classes sociais, o fim do socialismo etc. Talvez seja o começo de alternativas ao capitalismo e ao liberalismo liberal-burguês conforme apontaremos no próximo capítulo. Contudo, concordamos com Nosella (2007) quando se discute a possibilidade de existência do novo cidadão socialista.

Se o velho cidadão burguês, consagrado pela Revolução Francesa, não mais é restaurável, o novo cidadão socialista ainda não nasceu. Aí está a razão fundamental da crise contemporânea. É o momento de se perguntar: quais são, então, as características deste novo cidadão socialista? Como fazê-lo nascer (educá-lo) do velho tecido social, repressivo e totalitário? E ainda: como pensar neste novo cidadão socialista quando o quadro de miséria e atraso social... se apresenta tão assombroso? (NOSELLA, 2007: p. 86).

Mas existe também o problema do Estado. Para uma grande parcela da população brasileira, a educação é dever do Estado. A máxima liberal não poderia ser diferente para os que defendem os programas (pois, não são políticas públicas) de educação do campo. Neste sentido, tivemos a curiosidade de perguntar aos pesquisadores da educação do campo: “*Qual sua posição frente à máxima: “**A educação é um dever do Estado**”? Quais seus sentimentos em relação a esta afirmação? De qual Estado estamos falando?*” Para Célia Regina Vendramini (UFSC) está evidente que:

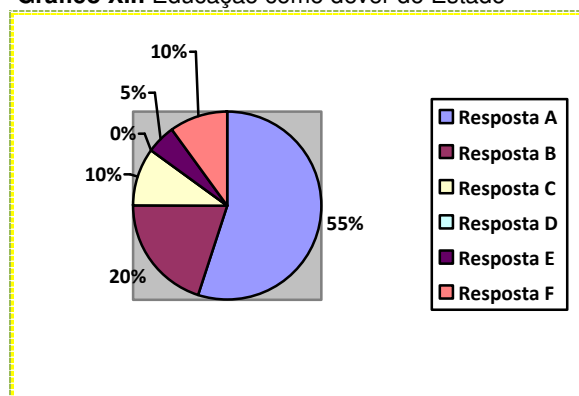
(...) o caráter de classe do Estado está¹⁴³ comprometido com os interesses do capital e não dos trabalhadores. A educação tem sido delegada cada vez mais à sociedade (família, ONGs, voluntários, associações, empresas), desresponsabilizando o Estado; o investimento em educação é baixo; a escola pública no país ainda não foi totalmente universalizada e, portanto democratizada, continua se constituindo num privilégio social. Temos um modelo dual de escola: a escola destinada aos filhos dos trabalhadores é inferior, tendo uma estrutura precária, carência de recursos de toda ordem, professores com baixos salários e muitos sem formação adequada, entre muitos outros aspectos.

Dos 38 sujeitos da pesquisa, um total de 20 pesquisadores responderam ao questionário, 55% (11 pesquisadores) responderam que a máxima da educação ser um dever do Estado se faz “*necessário. A educação é um dever do Estado, mesmo sendo o Estado capitalista*” (Resposta A). Por outro lado, 20% (4 pesquisadores) afirmaram que a educação como dever do Estado deve ser “*urgente e que fora desse dever não pode existir outro tipo de Estado*” (Resposta B). Assim, 75% dos pesquisadores acreditam na educação estatal ou então não conseguem diferenciar a educação estatal da educação pública. Por outro lado, 10% (2 pesquisadores) compreendem que trata-se de uma ambigüidade já que “*a educação é um dever de outras instituições que estão aquém ou*

¹⁴³ Grifo Nosso.

além do Estado” (Resposta C), bem como outros 10% (2 pesquisadores) assinalaram “nenhuma das alternativas” (Resposta F). Apenas um pesquisador (5%) afirmou que “a tríade educação – dever – Estado nega a possibilidade do ser humano Ser Mais em sua dimensão educativa das relações comunitárias e interpessoais” (Resposta E). Por fim, nenhum pesquisador (0%) assinalou a questão D que enunciava “o Estado capitalista é o único que existe e nele se insere a máxima acima”.

Gráfico XII: Educação como dever do Estado



Fonte: Nascimento (2009).

Neste sentido, concordamos novamente com Nosella (2007: p. 88) quando afirma:

(...) enquanto o Estado estiver sob o controle da classe burguesa, necessariamente a nova educação **do campo**¹⁴⁴ proposta será sobretudo um processo de crítica, de polêmica, de “negação da negação”, podendo, inclusive, apresentar expressões “românticas” que nem por isso carecem de função histórica.

E o Estado que está sob o controle da classe burguesa é o mesmo fundado na lógica liberalista. Como poderíamos então definir o Estado Liberal? Na concepção de Norberto Bobbio,

(...) o Estado Liberal que se contrapõe polemicamente ao Estado eudemonológico, é ao mesmo tempo laico com respeito à oferta religiosa e abstencionista com respeito à esfera econômica (e não por acaso é frequentemente designado com um termo da linguagem religiosa: **agnóstico**). Também é definido como Estado de direito (num dos vários significados desta expressão), não tendo fins externos que lhe provenham do não-estado, não tendo outro fim senão o de garantir juridicamente o desenvolvimento o mais autônomo possível das duas esferas fronteiriças, ou seja, a mais larga expressão da liberdade religiosa e a mais larga expansão da liberdade econômica. (BOBBIO, 2007: p. 124).

¹⁴⁴ Grifo Nosso.

Segundo Porfírio (1993: p. 29) “à política cabe intervir para a emancipação humana em conformidade com as reais aspirações do nosso ser, para o nosso desenvolvimento espiritual e para a libertação das mais diversas formas de servidão política...”. Portanto, como deve ser a ação política da educação do campo junto aos trabalhadores rurais? Paulo Freire nos apresenta algumas indicações.

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência. (FREIRE, 1987: p. 53).

E esta dependência dos povos do campo, em nossa concepção, acontece por meio dos programas de educação do campo implementada Estado. Mesmo que fossem políticas de educação do campo, trata-se de um projeto político governamental que se destina aos povos do campo, ou melhor, para os camponeses. O problema é que são programas para e não política pública com os povos do campo.

Assim, faz-se necessário discutir o projeto da educação do campo para além da lógica do capital e para além do liberalismo burguês. Numa perspectiva marxista, queremos apontar por meio da categoria “emancipação” outras discussões que superam o limitado conceito de “cidadania” e de “Estado Liberal”, ao mesmo tempo em que se afirmará a noção do público e do próprio ser humano enquanto *homo emancipator*.

CAPÍTULO IV

EDUCAÇÃO DO CAMPO E EMANCIPAÇÃO HUMANA: PARA ALÉM DO CAPITALISMO

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade (...) A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora. (MARX, Karl. III *Tese sobre Feuerbach*).

A emancipação humana constitui uma necessidade histórica para a educação do campo que deveria entender-se como contraposição ao capital que, em nossos tempos, apresenta-se cada vez mais por meio de um paradigma destrutivo. Propomo-nos, portanto, a tentativa de entender as relações capitalistas que se defrontam cotidianamente com a educação do campo e com a própria humanidade desumanizada. Por meio de teorias marxistas, vamos tentar desvelar o oculto estabelecido pelo sistema capitalista hegemônico, sua perversa face e suas contradições. A necessidade da emancipação humana se fortalece quando pensamos na possibilidade real de destruição, não somente dos camponeses, mas de toda humanidade.

Foi possível superarmos o conceito de “*cidadania*” exposto pela lógica do capital como princípio educativo básico da moral liberal que se encontra alicerçado na idéia soberana de Estado. Segundo Gohn (1992: p. 12) “*a educação para a cidadania não faria parte do universo da classe trabalhadora porque ela não seria cidadã. A igualdade natural, inata entre os homens, seria desfeita no plano da sociedade real, pela desigualdade entre cidadão-proprietário e o não-cidadão e não-proprietário*”. Por outro lado afirma Martins (1994: p. 12) que “*a cidadania não é o milagre do discurso fácil. Onde é real e tem sentido, não foi produzida pela cansativa repetição da palavra que a designa. A cidadania foi produzida por conflitos radicais, que afetaram a sociedade na raiz; além disso, muito mais profundos e significativos que os conflitos de classes*”.

Em contraposição, entendemos que o conceito de “**emancipação**” pode oferecer à educação do campo um marco que possa libertá-lo do cativeiro imposto pelo sistema

educacional ao qual se encontra atrelado. Por isso, pretendemos ao longo deste capítulo final, promover uma discussão que possibilite refletirmos sobre uma educação do campo que seja determinada pela luta de classes¹⁴⁵ existentes no bojo das relações contraditórias do próprio sistema capitalista e determinante da luta dos povos do campo por outro mundo possível que possibilite criar novas formas de convivência humana, novas formas de organização social para além do Estado Capitalista e Liberal e novos conceitos emancipatórios que se libertem das correntes do falseamento ideológico da cidadania burguesa.

A **libertação** é um ato histórico e não um ato de pensamento, e é realizada por condições históricas, pela situação da indústria, do comércio, da agricultura, do intercâmbio [...] e então, depois, conforme suas diferentes etapas de desenvolvimento, o absurdo da substância, do sujeito da autoconsciência e da crítica pura, assim como o absurdo religioso e teológico, são novamente eliminados quando suficientemente desenvolvidos. (MARX e ENGELS, 2006: p. 73).

Mészáros (2002) oferece-nos uma densa e crítica reflexão sobre os limites e equívocos da visão liberal e da própria lógica perversa do capital que no século XX tornou-se um sistema hegemônico, principalmente, na sua versão mais ambígua, a saber: o neoliberalismo. Por isso, para que possamos vislumbrar a ruptura do sistema educacional com a lógica do capital torna-se necessário também vislumbrar a mesma ruptura por parte do sistema social, caso contrário, dificilmente acontecerão as mudanças necessárias.

Não se trata de uma tentativa de “reformatar” o sistema capitalista como querem muitos educadores complacentes que estão com o prenúncio do fim da história. O que realmente importa é ir além do sistema capitalista, prever sua superação, pois senão estaremos enquanto humanidade condenados e fadados à barbárie¹⁴⁶. Assim, para a educação do campo que surgiu no Brasil como alternativa ao sistema de educação reprodutivista da lógica do capital torna-se necessário manter seu principal imperativo ético: ser uma proposta realmente contra-hegemônica e antagônica ao processo de

¹⁴⁵ “A luta de classes vista do pólo proletário e revolucionário não só transforma o presente: ela incorpora em si mesma os elementos do futuro que estão incubados, pelo menos parcialmente (em termos estruturais e dinâmicos), na existência das classes, de seus antagonismos sociais e no movimento social comunista, ou seja, nas impulsões dos trabalhadores no sentido de alterar a sociedade existente e de criar uma sociedade nova. Por isso, a prática política revolucionária exigia um conhecimento teórico específico, capaz de apreender a situação histórica como totalidade; que revelasse a luta de classes em suas múltiplas determinações e em suas vastas conseqüências no plano cotidiano e imediato e em seu **sentido histórico geral**” (FERNANDES, 2009: p. 41-42).

¹⁴⁶ Mayer (2006) promoveu um estudo sobre as categorias “**reificação**” e “**barbárie**” enquanto crítica às relações sociais capitalistas. Nele, assim, como nosso estudo, o autor percebe o socialismo como alternativa à barbárie promovida pela ordem estabelecida pelo capital hegemônico.

internalização e de subordinação dos valores mercantis por meio da práxis educativa revolucionária que leve os seres humanos à emancipação.

Assim, nesta perspectiva libertadora enquanto ação condicionada pela historicidade é que nos propomos a discutir a educação do campo para além dos meandros do capitalismo enquanto sistema hegemônico que não mais se sustenta ao pensarmos noutra sociedade humana e emancipada. Dessa forma, partilhamos nossa reflexão em três partes: a primeira quer apontar o “*fardo do tempo histórico*” (MÉSZÁROS, 2007) a partir da teoria enquanto força material que busca confrontar para apreender as exigências humanas, que possibilite pensarmos na existência de uma alternativa ao capitalismo¹⁴⁷ e, por outro lado, o significado que tem pensar a educação do campo para além da lógica de mercado; a segunda pretender discutir o conceito de “*emancipação*” numa perspectiva marxista, levando-se em consideração o pensamento do próprio Marx, Mézszáros e Boaventura de Sousa Santos; por fim, também pautado na teoria crítica marxista, não poderíamos deixar de associar dialeticamente a educação do campo ao projeto emancipatório da educação proposta por Antonio Gramsci.

4.1 Educação do campo para além do capital

Qual seria o papel da educação do campo na construção de outro mundo possível? Como construir uma educação do campo onde a referência seja o ser humano? Como pensar a educação do campo para além da subserviência que lhe é imposta pelo Estado e pela cooptação dos governos? Mesmo para os educadores ditos “*revolucionários*” e “*progressistas*” vivemos em tempos de conformismo generalizado, onde a práxis libertadora perdeu o sentido diante da inércia de alternativas que quando tentam afirmar-se neste cenário são, pela fraqueza de convicções e por uma forte mentalidade fatalista, impedidas pelo sistema do capital que se utiliza de políticas ditas “*públicas*” para manter a ordem na des(ordem) estabelecida. Daí o jargão de que não há alternativa à globalização capitalista.

A educação não é negócio e, muito menos, produto que possa ser comercializado. Se a educação torna-se mercadoria que pode ser negociada, seu objetivo é alimentar o mercado, caso contrário, a educação deveria destinar-se à vida.

¹⁴⁷ Rossi (1977) sob a orientação de Maurício Tragtenberg realizou um estudo sobre as ambíguas relações entre o capitalismo e a educação, desde a educação liberal com seu conservador messianismo até a teoria do capital humano que se tornou discurso hegemônico no Brasil, principalmente, levando-se em consideração a lógica desenvolvimentista da economia brasileira ainda presente no atual cenário da educação brasileira, haja vista, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Governo Lula.

A sociedade capitalista desumanizadora tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos. Por isso, a necessidade de superar a dicotomia existente na educação entre ensinar e aprender para o *homo faber* e ensinar e aprender para o *homo sapiens*. Esse capitalismo propõe práticas educacionais a partir de uma sociedade estratificada onde o capital explora o tempo de lazer e as classes dominantes continuam impondo aprendizagens destinadas ao trabalho alienante, com a intenção de manter o homem dominado. Por isso, pensar na luta pela educação do campo significa pensar na luta de classes, pois somente a partir dessas lutas é que poderia haver transformação na sociedade. Daí a necessidade de se romper com a lógica do capital se quisermos realmente contemplar o surgimento de alternativas de educação realmente emancipatórias¹⁴⁸. Assim, pensar a educação do campo para além do capital significa pensar uma sociedade para além do capital.

A lógica do capital é algo irreformável, pois, por sua própria natureza, trata-se de uma totalidade reguladora sistêmica, que ao longo dos tempos tornou-se incontrolável e incorrigível. Por isso, lutar contra a sociedade de mercado, contra a alienação, contra a barbárie, contra a intolerância significa lutar por um objetivo maior: a emancipação humana. Como podemos perceber, a educação do campo surge enquanto práxis revolucionária, nos últimos tempos, parece ter se tornado um instrumento dos piores estigmas da sociedade capitalista, principalmente, se pensarmos na aceitabilidade sem refutações dos programas de governo paliativos e compensatórios que na aparência são progressistas, mas se os desvelarmos perceber-se-á sua íntima relação com a manutenção do sistema capitalista, o que determina a legitimação dos interesses dominantes. Por outro lado, este tipo de educação é uma peça essencial ao processo de acumulação do capital, pois acaba estabelecendo o consenso¹⁴⁹ e, com isso, há uma perpetuação *ad infinitum* da reprodução da sociedade de classes. Assim, perguntamos sem a pretensão de obter certezas e respostas: o que a Educação do Campo pretende? Ser um instrumento de emancipação ou ser um instrumento de perpetuação e reprodução do sistema capitalista?

O neoliberalismo, versão mais absurda do sistema capitalista, que se acredita estar com os dias contados diante da crise econômica que abalou em 2008 e 2009 o mundo financeiro, conseguiu por muito tempo ampliar a crise do sistema público de

¹⁴⁸ Mancebo (2007) realiza um estudo interessante onde nos apresenta a tensão entre a globalização hegemônica e a globalização alternativa o que determina os percalços e as possibilidades para se estruturar a educação emancipatória.

¹⁴⁹ Gentili (1998) denuncia os simulacros do consenso estabelecidos pela lógica do capital que se deram a partir do conhecido Consenso de Washington e suas propostas pedagógicas da democracia minimalista, as privatizações, bem como as novas formas de exclusão social e educacional.

ensino, em especial, ao esmagar a coisa pública por meio do corte de recursos dos orçamentos públicos. O lema era: *vamos evitar gastos*. Foi com o neoliberalismo que o processo de mercantilização da educação teve seus áureos tempos de fortuna. Os espaços educacionais se tornaram verdadeiros *shoppings centers* do consumo do saber onde a alfabetização acontece com a letra C e termina com a letra L: C de Consumo e L de Lucro.

Diante do enfraquecimento da educação pública e com o crescimento do setor privado, a socialização passou a ser midiática, por meio da publicidade e proselitismo do consumo. De certa forma, toda a educação na sociedade capitalista significa o processo de interiorização das condições que possibilitam a legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, logo, torna-se preciso induzir os homens à sua aceitação passiva. Logo, a escola capitalista não pode jamais pensar em produzir insubordinação, indignação, rebeldia, luta, pois se a escola desejar produzir estas características em seus educandos, o sistema capitalista perde um de seus principais fundamentos, a saber: a alienação.

Então, perguntamos: para que serve a educação do campo e todo o sistema público (não me refiro ao sistema estatal) de ensino se não for para lutar contra o processo de alienação? É alienante o processo educacional brasileiro que pretende apenas promover a acumulação de conhecimentos por meio da transferência bancária de ensino. O que importa realmente é compreender o mundo em que vivemos. De nada adianta acumular conhecimento sem compreensão daquilo que fora acumulado.

Assim, a educação do campo deve enfatizar a urgência de instituir uma radical mudança estrutural que possibilite, em comunhão com outras alternativas, ir além da lógica capitalista que parece ter (ou estar) tornando-se petrificada e sacralizada no imaginário coletivo da humanidade. Daí a necessidade de se valorizar outro modo de produção que venha romper com a lógica perversa e incorrigível do capital, caso contrário, os caminhos se dividem em continuidades do sistema que se procura se adequar às exigências de novos tempos por meio de um remendo denominado “reformas”¹⁵⁰. Por isso, nos alerta Mészáros:

(...) caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em

¹⁵⁰ Um breve recado aos reformadores: “É característico de uma situação sem saída que até mesmo o mais honesto dos reformadores, ao usar uma linguagem desgastada para recomendar a inovação, adota também o aparelho categorial inculcado e a má filosofia que se esconde por trás dele, e assim reforça o poder da ordem existente que ele gostaria de romper” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985: p. 13-14).

todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve *conformar* com a *regra geral* preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a *própria regra geral*. (MÉSZÁROS, 2005: p. 26).

Possibilitar uma educação revolucionária, em nosso caso, a especificidade da educação do campo, significa pensar também na possibilidade de legitimação do conflito entre as chamadas forças hegemônicas em disputa que são fundamentalmente rivais, quer no campo da produção material, quer no campo da produção espiritual. Portanto, questão chave para compreendermos o cenário no qual se encontra estabelecida a educação do campo enquanto tópico específico da educação é saber se ela foi formulada do ponto de vista do capital. Aparentemente a resposta seria não. Mas da formulação à aplicação dos ideais educacionais há um longo caminho. Assim, a educação do campo enquanto utopia de uma alternativa de educação destinada aos povos do campo não foi formulada pela lógica do capital, mas sua efetivação parece adentrar por caminhos que levam ao Reino do Capital, principalmente, se pensarmos na aceitabilidade acrítica de uma política de Editais estabelecida pelo governo brasileiro e pela implementação de programas que compensam e explicam o refluxo da luta por uma educação pública que rompa com os ditames do Estado Capitalista. Dessa forma, a educação do campo corre o sério risco de ser um simples remendo das políticas ditas “*públicas*”, ou seja, um reformismo educacional para compensar os direitos historicamente negados. Contudo, enquanto proposta reformista adentra-se nas regras do jogo estabelecido pela lógica do capital irreformável que pretende perpetuar os interesses materiais dominantes tidos como dogmas incontestáveis.

Estaria a educação do campo, seus sujeitos e atores, sendo consumidores de Editais e de Programas que silenciam a resistência camponesa em nome de um financiamento educativo que legitima a moral liberal-burguesa? Por que a institucionalização de Políticas Públicas para a educação do campo teve um aumento significativo do Governo Lula? Diante das observações realizadas e do contato que tivemos com educadores do campo e pesquisadores, percebemos que o Governo que realiza a ação do Estado utiliza-se ou quer utilizar-se dos trabalhadores rurais qualificados tecnicamente para aumentar a indústria do biodiesel, do petróleo natural e

transformar assentamentos rurais em fornecedores de insumos para as empresas privadas que se encontram fortalecidas pela PPP (Parceria Público-Privada) como entes de uma nova fonte de lucratividade. Portanto, trata-se de manutenção da mesma lógica do capital onde é mantido o dualismo capital-trabalho por meio da exploração da força de trabalho no campo em benefício do enriquecimento das classes dominantes do campo, os homens de negócio do universo agrário brasileiro enquanto burguesia hegemônica reproduzem universalmente as regras da lei da troca que permitem a espoliação do homem pela mais-valia¹⁵¹.

A sociedade burguesa encontra-se subordinada de um modo universal à lei da troca, do “igual por igual” de cálculos que, por darem certo, não deixam resto algum. Conforme sua própria essência, a troca é atemporal, tal como a própria razão, assim como, de acordo com sua forma pura, as operações da matemática excluem o momento temporal. (ADORNO, 2000: p. 33).

Como afirmamos no capítulo anterior, há uma tentativa ideológica de se romper com o capitalismo na sua face neoliberal e como alternativa se propõe o Estado de Bem-Estar Social que não passa de um remendo, uma reforma da lógica do capital que, contraditoriamente, é irreformável (MÉSZÁROS, 2004).

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2005: p. 27).

Engana-se quem pensa que os problemas alavancados pelo capitalismo podem ser combatidos por meio da força da razão, pois a própria razão se tornou o fundamento epistemológico da lógica do capital. Vivemos, queiramos ou não, acreditemos ou não, numa verdadeira “*ditadura da razão*” onde a sensibilidade humana não tem espaço, onde

¹⁵¹ Em entrevista à TV Estadão no dia 28/02/2008, João Pedro Stédile fez uma avaliação da relação do Governo Lula com os movimentos sociais. Para ele, “o governo Lula nem provocou refluxo nem cooptou. O que acontece? Pelas teses da esquerda e é verdadeira. Cada vez que um partido de esquerda ganha as eleições, ele ganha como parte do acúmulo de força popular e em todos os países do mundo quando a esquerda chega ao poder, de fato, gera um clima de maior agitação social, de maior mobilização. Por que não aconteceu isso aqui? Porque o governo Lula, ao contrário do que muitos pensavam, ele ganhou as eleições no refluxo dos movimentos de massa. (...) Ganhou as eleições, na minha opinião, porque parte da burguesia brasileira se bandeou do governo Fernando Henrique e foi apoiar o Lula que gerou um governo de composição como eu já expliquei” (STÉDILE, João Pedro). Em partes concordamos com as afirmações de João Pedro Stédile, contudo, não se pode negar que uma das estratégias utilizadas pelo governo Lula foi a cooptação de dirigentes dos movimentos sociais e de pesquisadores militantes. Para muitos pesquisadores e militantes, estar dentro do Estado e participar do governo, pode fazer avançar as propostas.

a solidariedade e o bem-comum estão condenados ao esquecimento. Por isso, as alternativas quando surgem parecem conter apenas *parcialidades* de elementos necessários à luta contra o capitalismo, sendo que o necessário seria lutar com as mesmas armas, ou seja, de forma *global* já que o sistema dominante também é global. Quando isso acontece, por mais que o reformista social e educacional seja um ser humano esclarecido, que tenta em todos os momentos remediar as causas e os efeitos da alienação desumanizante do poder do dinheiro e da busca do lucro, mesmo que ele as deplora, dificilmente escapará da camisa-de-força determinada pela lógica do capital. Parece evidente que os grandes educadores da educação do campo, bem como seus pesquisadores presentes na academia se encaixam exatamente nesta situação e acabam se tornando prisioneiros do sistema, por mais que o discurso continue aparentemente sendo progressista, as práticas são determinadas pelo sistema educacional a serviço do capital.

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. (MÉSZÁROS, 2005: p. 35).

Exatamente por isso, as tentativas de soluções não podem ser apenas formais, mas essenciais, afirma Mézáros (2005: p. 35; 2007: p. 202). De certa forma, já abordamos a questão da formalidade e da essencialidade da educação no primeiro capítulo a partir de uma abordagem mais antropológica da educação. Mas, foi realmente consciente abordar o saber comunitário enquanto espaço de construção do ato de educação essencial. Por outro lado, realizamos a crítica da formalidade da educação a partir de sua institucionalização a partir do surgimento da escola onde teoria e prática se dicotomizaram, em especial, nos últimos 150 anos de fortalecimento do sistema capitalista.

Sabemos que John Locke foi um dos principais teóricos do liberalismo burguês. Foi ele quem primeiro propôs a criação de escolas profissionalizantes para os filhos dos pobres da classe trabalhadora¹⁵² que viviam na ociosidade. Diante dessa vida sem produção era preciso desde consertá-lo moralmente por meio do ensino profissional e da religião. Curiosamente hoje temos muitas escolas profissionalizantes. Esta até mesmo se tornou uma das propostas da educação do campo. Educar profissionalmente para

¹⁵² Pensar a educação destinada à classe trabalhadora é um exercício contra-hegemônico por excelência conforme afirma o estudo realizado por Carmo (2004).

adentrar-se no universo moral do capital. A única diferença é a mudança da religião. Enquanto nos tempos de Locke, as crianças iam à missa nos domingos, hoje as crianças e jovens da educação profissional são estimuladas ao consumo nas catedrais do capital: shoppings centers, fast food, feiras, festas onde tudo se compra e tudo se vende. Neste espaço é que se faz adoração ao deus capital.

Assim, a escola enquanto educação formal produz a força motriz que consolida o capitalismo, bem como não é capaz de por si só oferecer uma alternativa que realmente produza a tão esperada radicalização da emancipação humana. Este não é o papel da educação hoje? A educação em nossos tempos, mesmo a que tem elementos de alternativas, como as escolas do campo institucionalizadas ligadas aos movimentos sociais, possui a seguinte função:

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. (MÉSZÁROS, 2005: p. 45).

E enfaticamente complementa:

(...) da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão-de-guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-la às exigências da ordem estabelecida. O fato de a educação formal não poder ter êxito na criação de uma *conformidade universal* não altera o fato de, no seu todo, ela estar orientada para aquele fim. Os professores e alunos que se rebelam contra tal desígnio fazem-no com a munição que adquiriram tanto dos seus companheiros rebeldes, dentro do domínio formal, quanto a partir da área mais ampla da experiência educacional “desde a juventude até a velhice”. (MÉSZÁROS, 2005: p. 55-56).

Em nossa concepção, a educação do campo por meio de experiências essenciais de educação promovidas pelo MST na Escola Florestan Fernandes¹⁵³ e na formação

¹⁵³ A Escola Nacional Florestan Fernandes formada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra desde 2005 na cidade de Guararema – SP para ser uma alternativa de educação socialista. Nela, são ofertados cursos formais em parceria com universidades brasileiras, entre as quais destacamos: curso de Realidade Brasileira em parceria com a UFF; curso de Teorias Sociais e Produção do Conhecimento em parceria com a UFRJ; e os chamados cursos livres, a saber: História Política no Brasil – História da Luta de

política dos militantes realiza exatamente a tentativa de solução, pois não são práticas educativas institucionalizadas pelo sistema, são realmente alternativas que buscam romper com a lógica do capital. A institucionalização da luta pela Educação Básica e Superior do Campo por meio de programas governamentais como: a Licenciatura em Educação do Campo, PRONERA, Saberes da Terra e Escola Ativa corre o sério risco de adequação já que se tornaram educação formal e sabemos que “*as soluções educacionais formais, mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente invertidas, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências orientador da sociedade*” (MÉSZÁROS, 2005: p. 45).

Portanto, vivemos entre o dilema da manutenção e o dilema da mudança. A mudança necessária se tornará plausível quando os confrontos e os conflitos antagônicos se desvelarem na sociedade, caso contrário, entoaremos o hino *Te Deum* oferecido à sociedade do capital e sua concepção de mundo. A práxis revolucionária não acontece na educação formal, institucionalizada, pelo contrário, é a partir de experiências processuais que não se tornaram manipuladas e controladas de imediato pelo sistema educacional formal legalmente instituído que surgem as principais alternativas de educabilidade política e alternativa à concepção de mundo hegemônica.

Para Mézáros (2005) há uma necessidade de promoção do que ele chama de “contra-internalização” que seja coerente e sustentada e que, principalmente, não se esgote na negação a partir da criação de uma alternativa abrangente e concretamente sustentável¹⁵⁴ ao estabelecido como internalização hegemônica. A contra-internalização enquanto processo de contra-hegemonia pressupõe a contraconsciência.

Mas nem tudo pode ser descartado na educação formal, pois ela também será necessária para compor o arcabouço das práticas de educação alternativas ao poder hegemônico, ou seja, terá sua importância na construção do momento histórico da contra-hegemonia. Para isso, precisará toda a educação e, em nosso caso específico toda educação do campo, adquirir a contra-internalização coerente e sustentada para que se torne contra-hegemonia e contraconsciência rumo à uma sociedade humanizada e emancipada.

Classes, Economia Política da Agricultura, Curso de Sociologia Rural, Produção da Teoria – O Pensamento Político Brasileiro. Além desses, a estrutura da ENFF é utilizada para a formação dos militantes do MST, no plano teórico-crítico e no plano técnico. Neste sentido, podemos conferir o trabalho de Princeswal (2007).

¹⁵⁴ Para Mézáros (2005: p. 72) “*a sustentabilidade equivale ao controle consciente do processo de reprodução metabólica social por parte dos produtores livremente associados, em contraste com a insustentável e estruturalmente estabelecida característica de adversários e a destrutibilidade fundamental da ordem reprodutiva do capital*”.

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

Caso a educação formal novamente pretenda ser a solução do problema e queira sozinha romper com a lógica do capital, seu papel contra-hegemônico não terá sentido e dará lugar a uma educação redentora ou reformista. Por isso, torna-se frustrante como pesquisador militante afirmar que a alternativa da educação do campo sozinha não mudará a lógica do capital, se não mudarmos o mesmo Estado capitalista em que vivemos que, por uma mão, oferece subsídios políticos para a implementação de uma educação supostamente libertadora através dos programas como PRONERA, Licenciatura em Educação do Campo, Saberes da Terra e que, por outra mão, alimenta e fortalece no campo a lógica do capital por meio do empreendedorismo agrícola, do agronegócio, do incentivo aos alimentos transgênicos e até mesmo com o hidronegócio. Trata-se de uma verdadeira contradição implantar programas paliativos e ao mesmo tempo fortalecer o capitalismo agrário. Daí a necessidade urgente de retomarmos questões como: Que Estado temos e queremos? Que sociedade temos e queremos? E, a partir dessas questões, retirar das cinzas categorias de análise esquecidas nos últimos tempos, tais como: classe, exploração, capitalismo, socialismo, hegemonia, poder, democracia, dentre outras.

Aqui, não se trata simplesmente de promoção de uma educação do campo que ingenuamente venha negar o capitalismo, até porque se corre o sério risco da negação permanecer condicionada pelo próprio objeto da sua negação como já afirma Marx. A tarefa histórica é bem maior e significa exatamente ir além da lógica do capital conforme nos explica István Mészáros.

O conceito *para além do capital* é inerentemente *concreto*. Ele tem em vista a realização de uma ordem social metabólica que *sustente concretamente a si própria*, sem nenhuma referência autojustificativa para os males do capitalismo. Deve ser assim porque a negação direta de várias manifestações de alienação é ainda condicional naquilo que ela nega, e portanto permanece vulnerável em virtude dessa condicionalidade. (MÉSZÁROS, 2005: p. 62).

Portanto, seja no neoliberalismo, seja no Estado-Providência, seja no Estado liberal-burguês ou em regimes totalitários e patrimonialistas, o capitalismo enquanto teoria fictícia e tendenciosa continuará determinando as estratégias reformistas que

vierem a surgir a partir da tentativa de mudanças graduais onde o que se deve remover são pequenos defeitos específicos, até mesmo para conter os conflitos de classe. Talvez o grande absurdo do nosso tempo histórico esteja na ideologização reformista que estabelece uma luta contra um capitalismo particular inexistente. O verdadeiro capitalismo é o todo, global, e é contra este capitalismo oculto que as alternativas não-reformistas são chamadas a lutar. E esse modo de pensar reformista se encontra presente em nossas realidades, em especial, com os discursos chamados de “pós-modernos” e “multiculturalistas”.

A recusa reformista em abordar as contradições do *sistema* existente, em nome de uma presumida legitimidade de lidar *apenas com as manifestações particulares* – ou, nas suas variações “pós-modernas”, a rejeição apriorística das chamadas *grandes narrativas* em nome de *petits récits* idealizados arbitrariamente – é na realidade apenas uma forma peculiar de rejeitar, sem uma análise adequada, a possibilidade de se ter qualquer sistema rival, e uma forma igualmente apriorística de *eternizar* o sistema capitalista. O objeto real da argumentação reformista é, de forma especialmente mistificadora, o *sistema dominante como tal*, e não as *partes*, quer do sistema rejeitado quer do defendido, não obstante o alegado zelo reformista explicitamente declarado pelos proponentes da “mudança gradual”. (MÉSZÁROS, 2005: p. 62-63).

A incapacidade de toda e qualquer pretensão reformista se encontra na tentativa frustrante de querer sustentar a validade atemporal da ordem política e socioeconômica estabelecida, ou seja, o sistema capitalista. Trata-se de um problema filosófico no qual se encontram inseridas todas as propostas reformistas. Já dizia o ditado popular: “*Onde há fumaça, há fogo*”. O que é causa e efeito neste ditado? O fogo é a causa e a fumaça o efeito. Quando, portanto, as reformas surgem é para corrigir o efeito, ou seja, corrige-se a fumaça do sistema capitalista. No entanto, as reformas não se preocupam com a base causal, o fogo que é o princípio e essência dos efeitos. Daí que, quando vemos tentativas reformistas de resolver o problema da educação do campo no Brasil, na verdade, são tentativas de melhorar os efeitos, sem tocar em seu alicerce causal.

Ao abordamos o fim da sociedade capitalista significa que estamos pensando no futuro da humanidade. O fim da sociedade do capital representa o não-fim da humanidade, caso contrário, estaremos condenados ao vale de lágrimas.

Por isso mesmo, temos que compreender que o sistema do capital com sua lógica perversa e desumanizadora não conseguiria sobreviver por muito tempo sem as mediações de segunda ordem: “(...) *o Estado, a relação de troca orientada para o mercado, e o trabalho, em sua subordinação estrutural ao capital*” (MÉSZÁROS, 2005: p. 72). As mediações impõem aos seres humanos uma forma alienada de mediação. Dessa

forma, percebemos que as mediações de segunda ordem produzem o discurso fácil de apoio às políticas ditas “públicas” de educação do campo por meio dos programas e projetos educacionais que são amplamente aceitos como válidos o que determina a existência de um círculo vicioso de reprodução metabólica da lógica do capital.

Sabemos que a globalização do capital, se é que funciona, funciona para os detentores do capital. Em tempos de crise estrutural do capital, a educação possui um especial momento para em comunhão com outras forças da sociedade elaborar planos estratégicos de subversão à ordem estabelecida. Trata-se de uma tarefa histórica, principalmente, para os movimentos sociais camponeses. Com isso, a irrupção da educação alternativa ao sistema capitalista deve, acima de tudo, ser continuada como bem demonstra Mészáros.

A educação, nesse sentido, é verdadeiramente uma *educação continuada*. Não pode ser “vocacional” (o que em nossas sociedades significa o confinamento das pessoas envolvidas a funções utilitaristas estreitamente predeterminadas, privadas de qualquer poder decisório), tampouco “geral” (que deve ensinar os indivíduos, de forma paternalista, as “habilidades do pensamento”). Essas noções são arrogantes presunções de uma concepção baseada numa totalmente insustentável separação das dimensões prática e estratégica. Portanto, a “educação continuada”, como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da *autogestão*. (MÉSZÁROS, 2005: p. 75).

Dáí a enorme importância das alternativas, dentre elas, a educação do campo em confrontar os desafios do tempo histórico no qual estamos vivenciando. Sem dúvida, todas as propostas advindas do movimento que se formou pela educação do campo conseguiu, num primeiro momento, almejar a utopia por uma nova sociedade. A partir do momento em que o Estado de Direito liberal-burguês intitulado demagogicamente de Democrático¹⁵⁵ institucionalizou as demandas e bandeiras dos movimentos sociais do campo, num segundo momento, tais proposições tornaram-se efetivamente reformistas que podem estar corroborando para mascarar a luta de classes existente no campo brasileiro.

¹⁵⁵ Na verdade, trata-se de uma democracia tutelada como bem afirmou Adorno (2000: p. 35): “Mas a democracia não se estabeleceu a ponto de constar da experiência das pessoas como se fosse um assunto próprio delas, de modo que elas compreendessem a si mesmas como sendo sujeitos dos processos políticos. Ela é apreendida como sendo um sistema entre outros, como se num cardápio escolhêssemos entre comunismo, democracia, fascismo ou monarquia; ela não é apreendida como identificando-se ao próprio povo, como expressão de sua emancipação. Ela é avaliada conforme o sucesso e o insucesso, de que participam também os interesses individuais, mas não como sendo a unidade entre os interesses individuais e o interesse geral; e, de fato, a delegação parlamentar da vontade popular torna esta muitas vezes uma questão difícil nos modernos Estados de massa”.

Por que se tornou fora de moda falar de alternativa “socialista” no tempo histórico no qual vivemos? Estaria a educação do campo provocando uma discussão socialista ao aceitar passivamente os programas institucionalizados pelo Estado? Para Mészáros (2007) a educação que se apresenta como alternativa ao paradigma hegemônico deve pautar-se pela busca do desenvolvimento contínuo da consciência socialista.

O papel da educação não poderia ser maior na tarefa de assegurar uma transformação socialista plenamente sustentável. A concepção de educação aqui referida – considerada não como um período estritamente limitado da vida dos indivíduos, mas como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista na sociedade como um todo – assinala um afastamento radical das práticas educacionais dominantes sob o capitalismo avançado. É compreendida como a extensão historicamente válida e a transformação radical dos grandes ideais educacionais defendidos no passado mais remoto. Pois esses ideais educacionais tiveram de ser não apenas minados com o passar do tempo, mas ao final, completamente extintos sob o impacto da alienação que avança cada vez mais e da sujeição do desenvolvimento cultural em sua integridade aos interesses cada vez mais restritivos da expansão do capital e da maximização do lucro. (MÉSZÁROS, 2007: p. 293).

Se no século XIX tivemos como marco regulatório o triunfo do utilitarismo, por sua vez, o século XX e neste início de século XXI o marco regulatório é o triunfo da racionalidade instrumental. A racionalidade instrumental, em nome de uma pseudo-objetividade científica e da neutralidade axiológica, legitima “*a doutrinação da esmagadora maioria das pessoas com os valores da ordem social do capital como ordem natural inalterável, racionalizada e justificada pelos ideólogos*” (MÉSZÁROS, 2007: p. 294) que formularam a crença de que existe um único caminho – o ethos capitalista –, um único pensamento e que, chegamos ao fim da História, ao fim das Ideologias e ao fim das Alternativas.

A educação continuada apontada como esperança da consciência socialista também é utilizada pelos defensores do capital que postulam a doutrinação permanente das massas sobrantes que deverão ser incluídas para aumentar os lucros, já que os cidadãos não-emancipados desse sistema estão sendo formados para serem consumidores de mercadorias.

Neste sentido, buscamos compreender o que pensam os pesquisadores da educação do campo ao abordar um projeto de educação contra-hegemônico, logo, socialista. Perguntamos aos pesquisadores se “*ainda é possível ser contra-hegemônico ao paradigma hegemônico baseado na lógica do capital*”?

Célia Regina Vendramini (UFSC) afirma que sim, pois *“se não acreditasse e lutasse por isso, nada do que faço teria sentido. O Estado liberal já deu mostras mais que suficientes da sua incapacidade de resolver os problemas da humanidade (que só se avolumam). Concordo com Mézáros que a humanidade está ameaçada com os **limites absolutos do capital**, que precisam ser superados”*.

Para o monge beneditino Marcelo Barros, assessor da CPT e dos movimentos sociais do campo, o MST e Via Campesina estão articulados nesta perspectiva contra-hegemônica.

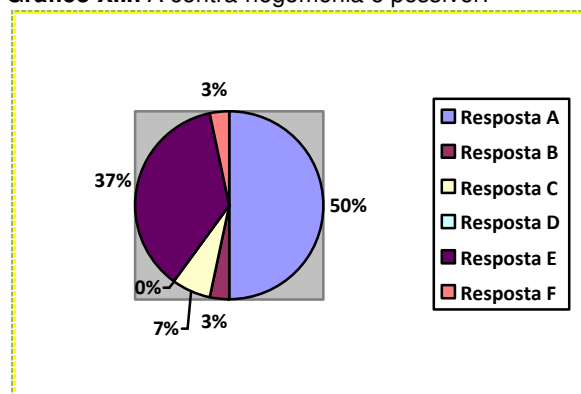
Temos de reagir e resistir ao modelo hegemônico. O MST e a Via Campesina fazem isso com muita garra e capacidade. Penso que precisam de uma assessoria mais filosófica e sociológica para ir além da linguagem dos anos 60 e do modelo de um socialismo pensado para outro mundo, ainda que a divisão de classes e a análise marxista não me pareçam por nada superadas ou “antigas”. Só precisam ser completadas com a dialética da nova realidade do mundo.

Assim, dos 38 sujeitos da pesquisa, 30 pesquisadores responderam ao questionário, sendo que 50% (15 pesquisadores) afirmaram *“Sim. Acredito que a contra-hegemonia se faz no cotidiano dos movimentos sociais que lutam pela manutenção dos sonhos e esperanças de uma sociedade justa e humana para todos e todas”* (Resposta A). Por outro lado, 37% dos pesquisadores (11 pesquisadores) afirmaram que *“É possível. Para isso, os movimentos sociais devem continuar ou recriar suas estratégias de resistência ao modelo vigente”*. Diante desse quadro, 87% dos pesquisadores da educação do campo afirmaram, na verdade, que acreditam numa contra-hegemonia, ou seja, na educação socialista. Trata-se de um fenômeno curioso, pois em questões anteriores como “cidadania” e “Estado” grande parcela dos pesquisadores não conseguiram perceber a lógica do capital hegemônico oculto nestes conceitos. Também de forma curiosa, apenas um pesquisador afirmou que a lógica do capital venceu e que não existem alternativas, até mesmo porque o mesmo não concordou com a categoria de “contra-hegemonia” estabelecida no questionário aplicado.

Por outro lado, 7% (2 pesquisadores) entendem que *“talvez. Se os movimentos sociais continuarem sendo contra-hegemônicos e resistentes em seu papel fundamental de questionar a ordem e a lógica do capital, bem como deixarem de apresentar como alternativa o Estado de Bem-Estar Social”* (Resposta C). Outros 3% (1 pesquisador) assinalou *“nenhuma das alternativas”* (Resposta F) e, outros 3% (1 pesquisador) afirmou que *“não. A lógica do capital venceu e fora dela não há alternativas”* (Resposta B). Por fim, nenhum pesquisador (0%) assinalou a questão D que tinha como enunciado *“sim.*

Desde que se mate a cidadania liberal e o Estado liberal ou neoliberal e que se afirme uma nova estrutura social”.

Gráfico XIII: A contra-hegemonia é possível?



Fonte: Nascimento (2009).

Essa contra-hegemonia revela a existência de hegemonias em disputa, caso contrário, o sistema do capital prevalecerá. Neste sentido, o papel da educação socialista é primordial para contribuir com a contra-hegemonia em seu sentido político, exatamente porque...

(...) por um lado, é necessário expor – por meio do papel desmistificador da educação socialista – o caráter apologético da cultura há muito estabelecida da *desigualdade substantiva*, em todas as suas formas, para aproximar a realização da única relação humana permanentemente sustentável de *igualdade substantiva* na ordem global historicamente em transformação. E, por outro lado, a intervenção positiva da educação na elaboração dos meios de contrapor-se com êxito à dominação global do capital, pelo estabelecimento das formas organizacionalmente viáveis de solidariedade socialista, é vital para o cumprimento do grande *desafio* de nosso tempo histórico. (MÉSZÁROS, 2007: p. 316).

4.2 Homo emancipator: para além do capital

O século XXI será um grande divisor de águas. Dessa forma, concordamos com Mézáros (2003) quando questiona o que construiremos no século XXI, o socialismo ou a barbárie? Tivemos a oportunidade de abordar sobre o avanço da barbárie¹⁵⁶ e os limites impostos pelo sistema dominante para a plena efetivação da emancipação.

Desde o século XIX e no decorrer do século XX, a humanidade se encontra prisioneira da exploração do capital que se dá por meio da força de trabalho e na propriedade privada dos meios de produção. Neste sentido, devemos perceber a importância de Marx em sua crítica ao reino do capital. Para que a humanidade tenha

¹⁵⁶ Conferir Capítulo I.

reais condições de superação do reino do capital deve-se urgentemente incluir uma retomada teórica e prática acerca da emancipação humana enquanto componente que integra a transcendência do regime capitalista e, portanto, uma necessidade para que se constitua a chamada *igualdade substantiva* com desenvolvimento sustentável. Assim, a sociedade deverá sair do controle do capital e ir para as mãos dos “*produtores associados*”¹⁵⁷.

Enquanto processo reformista, a lógica social-democrata do bem-estar social produz uma profunda ilusão que acaba por perpetuar o capitalismo por meio do neoliberalismo ou do capitalismo selvagem do Estado-Providência. Sabemos, portanto, que o sistema do capital produz desperdício, destruição e a barbárie enquanto sintomas evidentes de que há uma profunda crise da ordem social do capital que se iniciou no século XX e que, hoje, ameaça a existência da humanidade. Por isso, a necessidade urgente de relegar ao passado esse espírito do capital.

O tempo em que vivemos possibilita-nos um futuro devastador para a indústria e para a ecologia. Para o capitalismo esse tempo não lhe interessa, pois o anacronismo histórico penetrou-lhe as entranhas que a única noção de tempo aceitável é o tempo do trabalho explorável. Diante disso, o capital não tem consciência do tempo histórico e, muito menos, haverá possibilidades de adquiri-la.

A lógica do capital é absoluta. Tudo mais é relativo subordinado ao absoluto. Devemos compreender que esse modo de produção absolutiza o tempo histórico que se relativiza diante do absoluto imposto. Portanto, se o absoluto prega há tempos o fim da história, o fim das ideologias e o fim das alternativas, enquanto processo contra-hegemônico, o tempo histórico deve também propor o fim do capitalismo, caso contrário, será realmente o fim da humanidade.

O capitalismo absolutiza o seu domínio e relativiza ao negar sua condição histórica determinada para eternizar essa dominação do processo sociometabólico. Percebemos, portanto, que aqueles que defendem a ordem capitalista estão dentro de um universo de acriticidade estabelecida. Com isso, há uma necessidade histórica de superar a dominação e a subordinação estrutural provocadas pelo sistema de capital, por meio de um engajamento crítico/autocrítico¹⁵⁸ o que significa, também, opor-se à

¹⁵⁷ Mészáros (2002 e 2007) aborda que a emancipação é pressuposto da efetivação dos “*produtores associados*”. Mas o que realmente significa pensar em produtores associados? Trata-se de um intercâmbio comunal entre os trabalhadores, característica fundante de atividades que se opõem ao capitalismo e que propõe a transformação social revolucionária a partir de duas atividades centrais, a saber; a dissolução da hegemonia política do capital transnacional e a implementação de cooperativas de trabalho coletivas.

¹⁵⁸ Necessidade da crítica da própria alternativa enquanto ação revolucionária e transformadora.

utilização de métodos capitalistas para se construir a alternativa socialista¹⁵⁹. Portanto, quais seriam os desafios do tempo histórico atual que vale à educação do campo alternativa, socialista e emancipatória?

O grande desafio e fardo do tempo histórico é que a conflitualidade/adversidade antagônica deve ser permanentemente consignada ao passado, a fim de deixar para trás, e para sempre também, o círculo vicioso fatídico – em nosso tempo inevitavelmente *fatal* – da guerra e da política, como é conhecido por nós até o presente. Isso significa a refundação radical da política sobre as bases de uma *racionalidade substantiva e historicamente sustentável*, para ser capaz de administrar *conscientemente* todos os assuntos humanos na *escala global* exigida. Eis porque na agenda histórica com grande urgência, impondo a necessidade de confrontar os fracassos do passado “com impiedosa consciência”, bem como explorar todas as vias de cooperação positiva sobre a única base plausível da *igualdade substantiva*. (MÉSZÁROS, 2007: p. 32).

Por isso a necessidade de radicalização da emancipação sem perder o encanto do mundo, das coisas, das relações. Para isso, tornam-se urgentes substituir a lógica competitiva do capitalismo com a lógica cooperativa de outro mundo possível que possa realmente incluir o “**grito da terra**”. Nesta inclusão, o importante não é a pedagogia libertadora, mas a libertação concreta. Significa se recusar a ver a condição humana fora da emancipação humana. Contudo, sabemos que a educação do campo e, muito menos, o conhecimento científico não significa necessariamente um fator de emancipação. Ela é parte do processo de construção histórica da alternativa como um todo.

O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão. (ADORNO, 2000: p. 12).

Assim, não queremos acreditar na educação do campo, mas sentir a educação do campo a partir da emancipação humana. Mas a questão é: Como fazer que a educação do campo adquira um sentido emancipatório à formação cultural proposta? Sentido emancipatório ligado às atitudes de rebeldia contra o estabelecido e de indignação diante da sociedade capitalista em que vivemos. Recusa do existente pela via da contradição e da resistência que se apresenta contrária ao fetiche da mercadoria e da lógica do capital. Essas dimensões são importantes para a sobrevivência da própria humanidade, pois...

¹⁵⁹ Segundo Adorno e Horkheimer (1985: p. 45) “(...) o próprio socialismo. Ao fazer da necessidade, para todo o sempre, a base e ao depravar o espírito de maneira tipicamente idealista como o ápice, ele se agarrou com excessiva rigidez à herança da filosofia burguesa”.

Não há sentido para educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado. (ADORNO, 2000: p. 27).

Mas qual compreensão que podemos dar ao conceito de “emancipação”? O jovem Marx, ao redigir em 1843 sua obra “*A questão judaica*” nos ajuda compreender o sentido que queremos dar ao conceito de “emancipação”, utilizado aqui como fundamento epistemológico para as futuras alternativas contra-hegemônicas ao sistema hegemônico do capital. Nele, Marx criticava e rompia com as posições de Bruno Bauer que se limitava a reduzir as questões sociais em questões teológicas e, assim, determinava a exigência de emancipação religiosa como condição da emancipação política. Para Marx (2008) era o hiato existente entre sociedade civil e Estado que determinava o surgimento da dicotomia entre emancipação humana e emancipação política.

Já em 1843, Marx nos interrogava enquanto humanidade ao perguntar: Que tipo de emancipação queremos? Por acaso, seria a emancipação civil e política? Em Marx, há a relação entre emancipação política e religião tornou-se o centro do problema entre emancipação política e emancipação humana¹⁶⁰. Os limites da emancipação política “*surgem imediatamente no facto de o Estado se poder libertar de um constrangimento, sem que o homem se encontre realmente liberto; de o Estado conseguir ser um Estado livre, sem que o homem seja um homem livre*” (MARX, 2008: p. 10). E complementa: “*A emancipação política representa, sem dúvida, um grande progresso. Não constitui, porém, a forma final de emancipação humana, antes é a forma final de emancipação humana dentro da ordem mundana até agora existente. Nem vale a pena dizer que estamos aqui a falar da emancipação real, prática*” (MARX, 2008: p. 11-12).

Portanto, a emancipação política em si não representa a emancipação humana. Para Marx (2008: p. 30) “*toda a emancipação é uma restituição do mundo humano e das relações humanas ao próprio homem*”. Assim,

A emancipação humana só será plena quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (*forces propres*) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política. (MARX, 2008: p. 30).

¹⁶⁰ Cotrim (2007) estabelece um estudo sobre a política e a emancipação nos escritos de Marx (1848-1871).

O sentido emancipatório que queremos dar em nosso estudo se propõe a postular uma nova cultura de formação política que ressignifique o próprio conceito de “*emancipação*” que venha estimular os sujeitos à assumência de atitudes, dentre elas, destacamos a rebeldia e a indignação. Portanto, pensar um processo emancipatório para os grupos sociais historicamente marginalizados da condição de **Ser Mais** significa realizar a irrupção de um outro processo, a desbarbarização. Se falamos em desbarbarização significa que há uma barbárie que se encontra estilizada.

Devemos entender que se tivermos pessoas emancipadas teremos sociedades emancipadas. Não se pode querer emancipar a sociedade sem libertar o ser humano e, ao contrário também não funciona, pretender emancipar a sociedade sem emancipar o ser humano. Por isso, a emancipação começa pelo homem e atinge a sociedade. Seu contrário significa a imposição de novos totalitarismos que também podem possuir aparências ditas “*democráticas*” e/ou “*socialistas*”. A emancipação enquanto categoria de análise significa conscientização e racionalidade. Mas seria o capitalismo neoliberal consciente e racional? Não. O capitalismo neoliberal possui uma consciência limitada no binômio lucro-exploração e um racionalismo desumano que impõe às pessoas e às sociedades uma nova espécie de escravidão, a do mercado que fabrica o “*homo oeconomicus*” para que tenha fé na arte do consumo.

Conforme já afirmamos, a educação não é necessariamente um fator de emancipação. Ela proporciona assumirmos uma atitude emancipatória, mas não propriamente a emancipação em si. Pois, o emergente na atual sociedade pós-neoliberal é tornar os sujeitos da história que venham a impedir a continuidade da barbárie de um **logos** irracional inserido no modo de produção capitalista. Assim, a emancipação é uma atitude que pode levar o homem a um novo mundo, onde se faz presente na realidade atual um amplo processo ininterrupto de “*desumanização*” a partir de uma “**consciência coisificada**” ou até mesmo “*ausência da consciência*” em momentos fortes da barbárie nesta lógica do capital que realiza sem nenhum escrúpulo a “*fetichização da técnica*” negando às pessoas a possibilidade de amar e da compaixão. Trata-se de uma verdadeira “*consciência deformada*” que é causa da “*consciência alienada*” presente na sociedade do consumo. Tal consciência vem impedindo que os sujeitos históricos possam vislumbrar uma outra consciência possível, a saber: a “*consciência emancipada*”.

Na América Latina e no Brasil vivemos sob a égide de uma democracia tutelada que não apresenta sentidos que direcionam os sujeitos históricos ao processo de

emancipação. Pelo contrário, trata-se de uma democracia que barbariza ao negar a participação social dos sujeitos na esfera pública.

Após a II Guerra Mundial e com o fim do socialismo real criou-se o mito de que a democracia liberal seria a única forma de sociabilidade existente e aceitável. Trata-se de uma idéia base do pensamento único que se fortaleceu a partir dos anos 1980 com o chamado “*Consenso de Washington*”. Sabemos que existe uma cisão funcional entre dois mundos, a saber: a esfera pública e a esfera privada. Na sociedade capitalista contemporânea e neoliberal essa cisão se expressa no aspecto político que pretende universalizar a classe particular, ou seja, a burguesia. Os seres humanos não passam de “**coisas**” genéricas que através do Estado são membros de uma sociedade civil ou cidadãos o que significa uma mesma posição. Contudo, os seres humanos vivem relações de intercâmbio o que os diferencia no interior dessa falsa igualdade genérica. Por isso, alguns...

(...) assumem posição de proprietários dos meios de produção, compradores de força de trabalho, ou expropriados vendedores de força de trabalho. Neste sentido, a identidade como cidadãos é um campo de universalidade possível daquilo que na existência real do intercâmbio material é a base do conflito. (IASI, 2007: p. 52).

A teoria marxista defende a necessidade de transformar a sociedade a partir das relações sociais de produção e de propriedade o que concordamos ser o ponto de partida, mas não o de chegada. A questão do Estado ainda deve ser um ponto central de reflexão para se vislumbrar outra sociedade possível, emancipada e libertada. O que acontece em nestes últimos tempos é um verdadeiro sintoma de anemia. Vivemos numa sociedade do pensamento único, “*fim das ideologias*”, “*fim da história*” e “*fim das utopias*”. Essa sociedade determinou a práxis dos partidos políticos, da esquerda mundial e dos grupos sociais a buscarem sua “*inclusão*” neste espaço destinado a poucos. Por isso, não falamos mais de oprimidos, mas de exclusão social. Excluídos do sistema único, do pensamento único, à margem dessa sociedade do capital. Agora, o discurso de todos/as parece ser homogêneo: Queremos entrar na sociedade do espetáculo e do mercado onde o lema e a bandeira única é: *Consumir, consumir, consumir*. Consumo significa literalmente participar do mercado, ou melhor, comprar. Quem não compra não consome, quem não consome está excluído. A exclusão também é uma forma de barbárie que não produz a possibilidade de uma sociedade emancipada. Contudo, para onde foram os oprimidos? Será que foram incinerados e viraram “*adubos*” da Aracruz Celulose? Evidentemente que eles existem e estão por toda parte, em todo o planeta, em todos os

continentes. Mas, diante da falsa conquista da “*cidadania*” outorgada pelo Estado se encontram em transição entre o estado de “*excluídos*” e ora no estado de “*incluídos*”. Há uma alternância em ambos os espaços. Os que permanecem no estado de “*excluídos*” são socorridos por políticas paliativas e compensatórias em nome de um direito social historicamente negado como é o caso do Programa Bolsa Família¹⁶¹ no Brasil, exemplo de política social para muitos países emergentes e pobres do mundo.

Este projeto de sociedade existente revela-nos uma opressão mais perversa ainda, pois mantêm os pobres na condição de excluídos e, de vez em quando, na condição de incluídos do sistema capitalista. Há nisso tudo uma intencionalidade ideológica que se esconde sob a ótica do “*direito social*”. Em nome do “*direito social*” é que o processo de “**despolitização**” acontece e faz com que os sujeitos sociais de ontem se tornem “*indivíduos cidadãos*” de hoje por meio da implantação do que denomino de “**cultura de acomodação social**”, de certa forma, na mesma direção daquilo que Kant entendia por “*menoridade*” que atribuía a outros sua representatividade política, econômica, social e até mesmo religiosa-cultural-educativa.

Portanto, concordamos com a afirmação de Iasi (2000: p. 62) de que “*os indivíduos, cidadãos, podem ser na esfera privada judeus, operários, ianomâmis, negros, empresários, sociólogos ou comunistas, e isso os obriga a respeitar hierarquias, disciplinas e hábitos particulares que os condenam à menoridade, guardando seu caráter universal genérico para uma transcendência sofisticada*”. Não há emancipação humana, mas uma “*consciência coisificada*”, uma armadilha ideológica organizada pela lógica do mundo capitalista que faz com que o ser humano creia estar sendo livre e emancipado já que possui o “*direito social*” que lhe fora historicamente negado.

A não emancipação significa pensarmos também na não libertação dos sujeitos que se encontram numa relação não humana com o mundo que se dá por meio da “**fetichização**”. Segundo Iasi (2007: p. 54) “*o fetiche, inseparável da forma de mercadoria, tem como seu duplo inevitável a reificação, isto é, os seres humanos, ao atribuírem às coisas características humanas, transformam-se a si mesmos em coisas, colocam-se sob o jugo daquilo que produzem*”. A fetichização demonstra o caráter endógeno do capitalismo que aplica o caráter genérico ao ser humano como atesta Iasi.

¹⁶¹ João Pedro Stédile, em entrevista à TV Estadão, no dia 28/02/2008 declarou que as medidas do governo Lula para a questão do social como o Programa Bolsa Família que atende por volta de 20% da população mais pobre no Brasil acaba sendo antagonico, pois “*resolve o problema social porque estas famílias estavam na miséria absoluta e, de certa forma, acomoda essas famílias, por isso que nós temos sido críticos. (...) a Bolsa Família gerou uma apatia naqueles pobres, por isso que ela deveria ser um programa transitório, só para tirar o cara da fome, e combinado com outro programa que levasse emprego*” (STÉDILE, João Pedro).

O caráter genérico do ser humano na mediação do Estado, na atual sociedade, é a expressão da universalidade do capital. Dessa maneira, não há contradição nos termos que expressam essa igualdade: somos todos cidadãos, membros da sociedade burguesa (civil se preferirem), somos todos, portanto, capital. Essa universalidade esconde o fato de a igualdade exigir que alguns assumam o papel de acumuladores de valor e mais-valia, enquanto outros se transformam em mercadorias que, uma vez consumida, pode gerar o capital. (IASI, 2007: p. 56).

Anteriormente trouxemos as seguintes palavras de Marx: “*Toda emancipação constitui uma restituição do mundo humano e das relações humanas ao próprio homem*”. Para que haja essa emancipação anunciada por Marx precisamos superar três mediações essenciais ao capitalismo, a saber: o mercado e a mercadoria, o capital e o próprio Estado. O Estado que se apresenta neste contexto é o próprio Estado Capitalista e não há outro. Contudo, Marx não pensava numa nova forma de Estado, mas no fim do Estado, ou seja, uma sociedade sem Estado e seus aparelhos ideológicos e repressivos.

Penso que poderíamos vislumbrar o fim do Estado Capitalista, mas também numa outra forma de pensar a participação política de todos/os “*emancipados*” e “*libertados*” do sistema capitalista. O fim do Estado capitalista é uma urgência necessária para pensarmos noutra organização social possível que realmente possibilite a emancipação e o fim da “*opressão*” aos pobres. Com o fim do Estado Capitalista será o fim também da legalização e consolidação da ética da dominação de classes estabelecida em nossas consciências como algo “**natural**”. Para pensarmos em emancipação devemos então nos perguntar enquanto seres humanos: *Uma outra forma de associação humana que vá além do Estado é possível?*

Para Iasi (2007) a emancipação humana seria o fim da pré-história construída pela divisão social do trabalho e pela lógica do capital que se estabeleceu como valor sagrado em nossas consciências.

A emancipação humana, fim da pré-história da humanidade, exige a superação das mediações que se interpõem entre o humano e seu mundo. Para que a humanidade, reconhecendo a história como sua própria obra, possa decidir dirigi-la para outro caminho, diferente do beco sem saída para o qual a sociedade capitalista mundial levou a espécie. Nos termos de Marx, assumir de forma consciente e planejada o controle do destino humano. (IASI, 2007: p. 59).

Parece ser consenso de que vivemos historicamente sob a égide de uma forma social reguladora que necessita de um senhor ou de senhores. Para Marx, a idéia de emancipação humana significa, portanto romper com a sociedade regulatória e de que homens e mulheres possam assumir o controle da história de maneira consciente e

planejada. Afirma Iasi (2007: p. 69) que “a emancipação humana exige que os seres humanos assumam o controle consciente de sua existência, superando as mediações que impedem a percepção de sua história como fruto de uma ação humana”. Com isso, vislumbrar a emancipação humana enquanto ação coletiva significa superarmos as mediações já apontadas, a saber: o capital, o mercado/mercadoria e o Estado.

Pensar o fim do metabolismo do capital significa pensar a negação da propriedade privada dos meios de produção e da força de trabalho como mercadoria. O fim da lógica do mercado e das mercadorias é necessário para que se possa vislumbrar a importância do valor de uso sobre a lógica atual do valor de troca, o que necessita a capacidade de produção em abundância dos meios necessários à vida e a superação da subordinação dos homens e mulheres à divisão social do trabalho e, por fim, a superação necessária de pensar o trabalho como meio de vida.

Por fim, a terceira e última mediação a ser superada, o Estado. A superação do Estado significa determinadamente a eliminação da sociedade de classes. Trata-se de entender que não é a sociedade que se encontra a serviço do Estado ou regulada por ele. Pelo contrário, devemos inverter esta lógica e colocar o Estado numa posição que se destine a agir em defesa e a partir do que a sociedade quer. Alguns afirmarão que isso já acontece e não posso discordar. Porém, permitam-me dizer que o Estado somente se coloca a serviço da sociedade de classes na atualidade desde que a classe seja a dominante. Nisso temos que ser realistas, nem o socialismo ou qualquer regime adepto às teorias marxistas deram conta de promover. Muitos menos, o capitalismo que segue com seu regime *exploratorius* com algumas mudanças ideológicas que a cada dia que se passa percebemos com menos intensidade suas reais intencionalidades e barbáries. Quem sabe a crise econômica dos Estados Unidos¹⁶² não seja um sinal dos tempos para pensarmos noutra sociedade, noutra mundo, noutra forma de organização política, por que não?

Santos (2007) entende que a emancipação parte do pressuposto de três esferas: política, humana e social. É a partir delas que a humanidade construirá uma práxis

¹⁶² Na verdade, a crise que se iniciou nos Estados Unidos é um sinal da crise institucional do capitalismo. Recentemente, no Seminário Internacional “A crise vista pelos marxistas do século XXI” organizado pela PUC-SP no dia 24 de Agosto de 2009 trouxe importantes análises desse momento histórico de mudanças paradigmáticas. Portanto, se há uma crise do capital, há também perspectivas para o socialismo já que o capitalismo exibe de forma clara suas limitações e contradições. Contudo, conforme destacam os marxistas do século XXI, as interrogações permanecem: “O que vem depois da crise atual? Como será a economia mundial após essa crise? Que tipo de capitalismo pode sair deste momento? Esta crise representa o fim do neoliberalismo? Nesse caso, que modelo o substituiria? Ou ainda, em que medida a luta anticapitalista, na teoria e na prática pode avançar a partir da crise atual?”.
(Conferir: http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=16122).

transformadora e revolucionária tendo em vista um diálogo crítico com as novas realidades e sujeitos neste século XXI. Para o sociólogo Boaventura de Souza Santos há uma evidência da existência da “*emancipação social*” e que precisamos reinventá-la. Mas o que seria emancipação social? Por que a necessita de reinventá-la? Para ele, a emancipação social possui três grandes dimensões a serem reinventadas, a saber: epistemológica, teórica e política.

(...) a emancipação social é um conceito absolutamente central na modernidade ocidental, sobretudo porque esta tem sido organizada por meio de uma tensão entre regulação e emancipação social, entre ordem e progresso, entre uma sociedade com muitos problemas e a possibilidade de resolvê-los em outra melhor, que são as expectativas. (SANTOS, 2007: p. 17).

Para Boaventura de Souza Santos há uma crise nas sociedades, em duas vias contrárias, uma crise da regulação e a crise da emancipação. Na verdade, uma tensão constante que se evidencia a partir da visão eurocêntrica e colonialista que temos acerca das coisas, do mundo e da própria humanidade. Essa tensão se apresenta polarizada em duas forças que se contrapõem: a regulação, com sua *episteme* no *logos* estrutural-funcionalista e, por outro lado, a emancipação, com os marxistas. Contudo, a experiência histórica demonstrou que qualquer das forças promoveu ou ampliou a noção de sociedades coloniais que se afirmam na violência de coerção e na violência de assimilação. E quando pensarmos em sociedades coloniais ou colonialismos devemos entender estas categoriais no sentido de sociedades a serviço do capital e da ampliação do capitalismo.

O que Santos (2005 e 2007) nos propõe refletirmos é a superação de uma racionalidade indolente, ultrapassada e anti-humana que se afirmou na história dos homens e, principalmente, na cultura dominante do ocidente. Por isso, devemos entender a regulação e a emancipação como matrizes fundamentais no pensamento da modernidade ocidental. Contudo, o paradigma da regulação se perpetua no poder e determina a sociedade capitalista na qual vivemos. Daí a necessidade do que Santos (2005: p. 257) chama de “**transição paradigmática**”.

A transição paradigmática é, assim, um ambiente de incerteza, de complexidade e de caos que se repercute nas estruturas e nas práticas sociais, nas instituições e nas ideologias, nas representações sociais e nas inteligibilidades, na vida vivida e na personalidade. É repercute-se muito particularmente, tanto nos dispositivos da regulação social, como nos dispositivos da emancipação social. Daí que, uma vez transpostos os umbrais da transição paradigmática, seja necessário reconstruir teoricamente uns e outros. (SANTOS, 2005: p. 257).

Por isso, Boaventura de Souza Santos defende a idéia de reinvenção das possibilidades emancipatórias diante do mundo dominado por utopias conservadoras, dentre elas, a utopia do neoliberalismo. A legalidade, os direitos humanos e a democracia são desde a Revolução Francesa instrumentos hegemônicos da sociedade moderna e não conseguirá efetivar a emancipação da humanidade, isto é fato. Aliás, o papel das instituições é impedir que haja a emancipação. Diante disso, Santos (2007: p. 68) nos questiona: “(...) *O central em nossa questão é saber se os instrumentos hegemônicos podem ter uso contra-hegemônico. Como criar e fazer uso contra-hegemônico da legalidade? Como fazer uso contra-hegemônico dos direitos humanos e da democracia?*”

Não temos dúvida de que as posições do sociólogo Boaventura de Souza Santos nos ajudam a compreender um problema da práxis humana. A questão da regulação e da emancipação é uma dialética que devemos buscar resolver com o intuito de encontrar o sentido real da existência humana. As chamadas possibilidades emancipatórias defendidas por Santos (2005) buscam dar um novo sentido ao que-fazer humano que em essência é um ser da emancipação por natureza. Mas o que seriam as possibilidades emancipatórias? São as emancipações necessárias aos novos paradigmas e não simplesmente a um único e exclusivo paradigma como na atual conjuntura alicerçada sob a égide do paradigma capitalista. Podemos definir então um mapa da transição paradigmática a partir de algumas emancipações emergentes para a recomposição da humanidade, a saber: comunidades domésticas cooperativas, produção eco-socialista, necessidades humanas e consumo solidário, comunidades-amiba (em processo constante de reconstrução e de reinvenção), o socialismo-como-democracia-sem-fim, a sustentabilidade democrática e soberanias dispersas e, por fim, as chamadas lutas paradigmáticas e subparadigmáticas (SANTOS, 2007: p. 336-344). Essas emancipações possibilitarão como que a dialética regulação-emancipação seja superada.

A transição paradigmática não é a substituição de um modelo por outro modelo, pelo contrário, trata-se da substituição de um único e exclusivo modelo por outros variados modelos de organização e emancipação humana, pois não podemos pretender que a emancipação se torne única para todos os povos da terra, assim como foi feito com a “*democracia*” que se tornou um valor ou seria des-valor universal para todos e os que não aceitam são obrigados a aceitá-lo, haja vista o caso do Afeganistão e do Iraque.

Na prática social, a dialética da regulação e da emancipação é exercida em núcleos de acção e não-acção, conflitos relativos à possibilidade, à propriedade, à moralidade, à legalidade, ao realismo ou à normalidade. Dada a infinita variedade de relações sociais, o dilema de ancorar nelas formas de conhecimento, de poder e de direito reside no facto de que a

acentuação dessas formas acarreta a sua própria trivialização: se os conhecimentos, os poderes e os direitos estiverem em todo o lado, não estão em lado nenhum. O mesmo pode ser dito relativamente à regulação e à emancipação: para se escapar ao dilema de as trivializar ao afirmar a sua proliferação enquanto processos sociais, é necessário centrar a análise na tensão dialética entre ambas. (SANTOS, 2005: p. 258).

Dessa forma, entendemos que as concepções de Boaventura de Souza Santos e de Mauro Iasi se complementam no sentido de que ambas estão em sintonia com a tradição marxista. O que os diferencia é o enfoque dado à categoria emancipação. Por outro lado, gostaria de realizar a analogia entre regulação e emancipação para o que entendo como consciência coisificada e consciência emancipada. A regulação é uma ação hegemônica da sociedade moderna que consegue êxito na produção de “*consciências coisificadas*”. Por outro lado, a emancipação é uma ação contra-hegemônica ou mesmo não-hegemônica que por meio das alternativas dos movimentos sociais, das redes solidárias e dos grupos sociais coletivos buscam conscientemente novas “*consciências emancipadas*”. Assim, entendo que precisamos urgentemente realizar esta transição paradigmática que supere as “*consciências coisificadas*” e reinvente as “*consciências emancipadas*”.

O *homo emancipator* é um ente, um devir. Sua existência depende da transição paradigmática entre a hegemonia dos marcos regulatórios à assunção da contra-hegemonia de possíveis marcos emancipatórios (emancipações) conforme determina a teoria sociológica de Boaventura de Souza Santos (2005).

Assim, o marco emancipatório será possível à educação do campo a partir da efetivação do caráter pedagógico do processo revolucionário e de uma pedagogia socialista humanizadora como nos aponta, em tempos de fardo histórico, o educador Paulo Freire.

Se os líderes revolucionários de todos os tempos afirmam a necessidade do convencimento das massas oprimidas para que aceitem a luta pela libertação – o que de resto é óbvio –, reconhecem implicitamente o sentido pedagógico desta luta. Muitos, porém, talvez por preconceitos naturais e explicáveis contra a pedagogia, terminam usando, na sua ação, métodos que são empregados na “**educação**” que serve ao opressor. Negam a ação pedagógica no processo de libertação, mas usam a propaganda para convencer... (...) Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente. (FREIRE, 1987: p. 55-56).

4.3 A educação em Gramsci: reformismo ou transformação?

Queremos, por fim, destacar alguns apontamentos acerca do pensamento político e pedagógico de Gramsci¹⁶³ tendo como pressuposto sua influência na tradição epistemológica marxista que se fundamenta na busca pelo bem comum e pela construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática. Essa postura do filósofo e militante Antonio Gramsci o insere dentro do quadro daqueles que buscaram a afirmação e dignidade da ação política assim como Hannah Arendt¹⁶⁴ (2005). Afirmação da ação política significa também afirmação dos espaços públicos e dos direitos sociais de todos e todas onde se faz necessária a existência de plataformas políticas para sua construção e efetivação. A ação política em Gramsci possui intencionalidades e um ato coletivo, uma “**vontade coletiva**” para se formar, gestar e dar à luz novas práticas, de espaço público e luta pelos direitos sociais, que venha superar as dicotomias e fragmentações existentes conforme já apontamos anteriormente.

Há pouco tempo, a dimensão política foi relegada ao esquecimento, principalmente com as intervenções realizadas pelas teorias funcionalista e economicista. No entanto, Gramsci se insere numa posição contrária, pois buscou reafirmar a dimensão política como fenômeno cujo horizonte pode-se entender como sendo a *democracia socialista*. Neste sentido, Gramsci percebeu as fragilidades da ação política da esquerda que se confrontava, em seu tempo histórico, com as políticas totalitárias do fascismo. Gramsci redescobre a política como ponto central de uma discussão social colocada à margem pelos grupos hegemônicos que detinham o monopólio do capital.

Consideramos o pensamento de Gramsci inserido numa profunda relação dialética com a tradição do materialismo histórico. Evidentemente, Gramsci assume uma posição mais moderna e flexibilizadora em determinadas questões, ou seja, aproxima-se mais dos ideais e das doutrinas liberais para aprofundar sua tese de construção do socialismo.

As bases epistemológicas de Gramsci estão construídas em dois eixos presentes no quadro da teoria marxista, a saber: teorias políticas e análises culturais. Dessas teorias políticas e análises culturais surgiram algumas categorias centrais de seu

¹⁶³ Acerca da biografia de Antônio Gramsci, Maestri e Candreva (2001) apresentam uma síntese interessante que apresenta a vida de um “*comunista revolucionário*”. Há uma busca em mostrar toda a trajetória de vida do jovem e do homem Gramsci que assume a militância política junto às classes operárias e o secretariado do PCI em tempos de fascismo. Sua prisão e a construção dos Cadernos do Cárcere são momentos cruciais para o labor do conhecimento e da pesquisa investigativo levada por Gramsci que, mesmo doente, conseguia assombrar as mentes fascistas.

¹⁶⁴ Conferir o estudo realizado por Cabral (2007).

pensamento, tais como: hegemonia, sociedade civil e sociedade política, intelectuais tradicionais e orgânicos, revolução passiva, filosofia da práxis¹⁶⁵, grupos sociais subalternos, bloco histórico, estrutura e superestrutura, hegemonia etc. Estas categorias valorizam a reflexão marxista de Gramsci nos vários âmbitos da produção do conhecimento e das ciências humanas e sociais. Abordamos nessa pesquisa, em variados momentos, o conceito de hegemonia ou hegemonias em disputa. Como podemos defini-lo? Para Mochcovitch (1988: p. 20) “*hegemonia é o conjunto das funções de domínio e direção exercido por uma classe social dominante, no decurso de um período histórico, sobre outra classe social e até sobre o conjunto das classes da sociedade*”. A hegemonia possui duas funções básicas: o domínio e a direção intelectual e moral. A hegemonia aspira ao poder dirigido por outras classes.

Segundo Portelli (1977) o conceito-chave no pensamento gramsciano é Bloco Histórico que enriquece o debate acerca da política e que deve ser o ponto de partida da análise ao buscar compreender o sistema de valores ou “*ideologias*” que impregna, penetra, socializa e integra um sistema social. Pode-se entender bloco histórico como sendo o conjunto ou o vínculo orgânico da estrutura sócio-econômica de um lado e a superestrutura político-ideológica de outro. A superestrutura apresenta dois elementos para iniciar a compreensão do pensamento político de Gramsci, a saber: a **sociedade civil**: responsável pela direção cultural e moral da sociedade; e a **sociedade política**: que é o próprio aparelho estatal e suas relações recíprocas. O vínculo orgânico entre estrutura e superestrutura se encontra sob a responsabilidade dos intelectuais. Gramsci vai analisar sociedade civil a partir de sua antítese, sociedade política. Para Bobbio (1982) ambos são conceitos mediadores.

Na tradição marxista-gramsciana existe uma antítese entre sociedade civil e Estado. A sociedade civil se encontra na superestrutura, já o Estado faz parte da estrutura social. Daí a distinção entre o pensamento de Marx e Gramsci. Para Gramsci, a superestrutura apresenta dois momentos: o positivo e o negativo. No momento positivo se encontra a sociedade civil e no momento negativo se encontra a sociedade política.

Dessa forma, podemos explorar o conceito de Gramsci acerca do Estado. O Estado para Gramsci é a *dialogia* entre sociedade política (momento negativo) e a sociedade civil (momento positivo). A sociedade política representa o momento da força,

¹⁶⁵ Para Gramsci, a filosofia da práxis é o materialismo histórico-dialético organizado pela tradição marxista e responsável por levar o Bom Senso à consciência de classe. A filosofia da práxis é um processo de construção permanente, histórica, um devenir constante. É uma crítica ao senso comum e uma espécie de filtro que aproveita o que há de bom no senso comum. Práxis é aqui entendida como a interação entre prática – teoria – prática.

da coerção. A sociedade civil representa a rede complexa de elementos ideológicos. Dessa *dialogia* é que surge o que Gramsci vai chamar de hegemonia revestida de coerção ou hegemonia coercitiva.

A sociedade civil constrói a hegemonia por meio da direção e do consenso. Já a sociedade política, constrói a hegemonia por meio da ditadura e da coerção/força. Neste sentido, Mochcovitch (1988: p. 33) vai afirmar que “*segundo Gramsci, é na sociedade civil que está essa **prisão de mil janelas** formada pelas organizações, instituições e aparelhos em que se faz a produção, a difusão e a reprodução das ideologias*”.

Hugues Portelli vai dar uma especial atenção para a “*estatização da sociedade civil*” e vai apontar a preocupação de Gramsci com a estatização dos sindicatos. Daí a preocupação de Gramsci em fortalecer o Estado, torná-lo hegemônico sob a direção do proletariado para fazer com que os serviços públicos não caíam nas mãos da iniciativa privada. Acerca da estatização da sociedade civil, Gramsci vai propor três passos para sua superação: primeiro, a elevação cultural das massas; segundo, a substituição dos intelectuais tradicionais pelos intelectuais da classe dominante e a superação de ambas; unificar o pensamento das organizações da sociedade civil.

Qual é o conceito de Estado em Gramsci? Segundo Mochcovitch (1988: 43) “*o Estado para Gramsci é o conjunto dos órgãos por meio dos quais a hegemonia e a coerção da classe dominante (ou classes dominantes) são exercidas sobre as classes subalternas da sociedade*”. O Estado possui uma função hegemônica de coerção da classe dominante sobre as classes subalternas. Tal coerção se dá pela função de domínio para a sociedade política e pela função hegemônica para a sociedade civil. Daí podemos verificar o conceito de sociedade civil para Gramsci. Segundo Mochcovitch (1988: 43) “*A sociedade civil – tem o papel de obter o consenso e a adesão das classes subalternas, instituindo um **bloco** que reúne, numa “harmonia” historicamente provisória, as diversas forças sociais, promovendo a unificação ideológica e cultural da nação*”.

Dessa forma, Gramsci dá uma especial atenção à constituição do bloco histórico a ser construído pela classe subalterna. Com isso, efetivar-se-á o Estado de um bloco histórico numa visão orgânica que contemple sociedade política e sociedade civil a partir do Estado educador e do Estado ético.

O Estado educador é aquele que garante a instituição de um bloco histórico. É o Estado que busca o consenso contra o Estado burguês. O Estado ético está alicerçado no conceito de igualdade que é o fundamento moral do Estado de Direito. Para isso,

torna-se imprescindível conhecer os direitos e deveres (noções liberais) para educar o consenso. É desse Estado ético que se criará uma ligação com a escola em Gramsci.

Parece-me que o que de mais sensato e concreto se pode dizer a respeito do Estado ético e da cultura é o seguinte: cada Estado é ético quando uma das suas funções mais importantes é a de elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes. Neste sentido, a escola como função educativa positiva e os tribunais, como função repressiva e negativa, são as atividades mais importantes. (GRAMSCI apud MOCHCOVITCH, 1988: p. 46).

Mas por que o conceito de bloco histórico é importante para Gramsci? Porque Gramsci entendia a necessidade de derrubar o “*bloco industrial-agrário*” e instaurar o “*bloco operário e camponês*” como modelo alternativo ao sistema hegemônico.

A sociedade civil possui a responsabilidade sacra de “**dirigir**” intelectual e moralmente determinados Estados ou grupos sociais. Tanto Marx como Gramsci buscam o conceito de sociedade civil nas obras de Hegel. Marx entendia sociedade civil ou sociedade burguesa em Hegel como sendo o “*conjunto das relações econômicas*”. Já Gramsci interpretou a sociedade civil em Hegel como sendo o “*complexo da superestrutura ideológica*”. Para Marx e Engels, a sociedade civil condiciona as formas existentes de intercâmbio que, por sua vez, encontram-se condicionada pelas forças de produção históricas. Daí a definição dada por Marx e Engels sobre a sociedade civil na *Ideologia Alemã*.

Sociedade civil (...) tem como pressuposto e base fundamental a família simples e a família composta, a que se dá o nome de clã, cujas determinações mais precisas já foram dadas anteriormente. (...) sociedade civil é a verdadeira fonte, o verdadeiro palco da história, e como é absurda a concepção histórica anterior que omitia as relações reais, limitando-se às ações grandiosas dos príncipes e dos Estados. A sociedade civil abrange toda troca material de indivíduos dentro de uma determinada fase de desenvolvimento das forças produtivas. Abrange todo o comércio e indústria de uma determinada fase e, por isso, é mais ampla que o Estado e a nação, se bem que, por outro lado, é necessário, frente ao exterior, afirmar-se como nacionalidade e organizar-se no interior como Estado. O termo “sociedade civil” apareceu durante o século XVIII, quando as relações de propriedade não correspondiam mais à comunidade antiga e medieval. A sociedade civil, como tal, só pode se desenvolver com a burguesia; no entanto, a organização social que se desenvolve imediatamente a partir da produção e do intercâmbio e que forma em todos os tempos a base do Estado e do resto da superestrutura idealista, sempre tem sido indicada por este nome. (MARX e ENGELS, 2006: p. 63-64).

As principais características da sociedade civil podem ser assimiladas como sendo a ideologia da classe dirigente com uma concepção de mundo que se vincula à lógica dominante e busca os fins da direção ideológica de toda sociedade. Essa ideologia se encontra organizada dentro da superestrutura, contrária à filosofia da práxis o que Gramsci entendia como sendo a concepção de mundo da classe operária, da classe subalterna essencial. A referência do sistema ideológico em questão é a concepção de mundo da classe dirigente que se perpetua nas consciências dos indivíduos. Para Portelli é a filosofia o grau mais elaborado dessa concepção de mundo.

A filosofia é, pois, o estágio mais elaborado da concepção de mundo. É nesse nível que apresenta mais nitidamente as características da ideologia, isto é: como expressão cultural da classe fundamental. É ela que, a esse título, deve possuir o maior grau de coerência: “O filósofo não somente **“pensa”** com maior coerência, rigor lógico e espírito sistemático que os outros homens, mas conhece toda a história do pensamento, ou seja, é capaz de explicar o desenvolvimento que o pensamento sofreu até ele; assume, no plano do pensamento, a mesma função assumida pelos especialistas nos diversos domínios científicos. (PORTELLI, 1997: p. 24).

A política garante a relação entre filosofia e senso comum com o intuito de assegurar a unidade ideológica do bloco histórico. O bloco é responsável também pela difusão por meio dos intelectuais orgânicos das concepções de mundo no interior das classes subalternas. A estrutura ideológica necessita de materiais ideológicos para organizar esta difusão do pensamento conservador e tradicional que permita influenciar a opinião pública.

Por outro lado, a sociedade política em Gramsci se encontra presente na superestrutura do bloco histórico assim como a sociedade civil e podemos defini-la a partir das palavras do próprio Gramsci no texto de Portelli (1977).

“Sociedade política ou Estado, que corresponde à (função de) “dominação direta” ou de comando que se exprime no Estado ou governo jurídico”.

“Sociedade política ou ditadura, ou aparelho coercitivo para conformar as massas populares ao tipo de produção e economia de um determinado momento”.

“Governo político..., isto é, aparelho de coerção de Estado, que assegura “legalmente” a disciplina desses grupos que recusam seu acordo, seja ativo ou passivo; no entanto, é constituído para o conjunto da sociedade, em previsão dos momentos de crise no comando e na direção, quando falha-o consenso espontâneo”. (PORTELLI, 1997: p. 30).

Afirma Coutinho (1985: p. 61) a partir do texto de Mochcovitch (1988: p. 32):

No âmbito da **sociedade civil**, as classes buscam exercer sua hegemonia, ou seja, buscam ganhar aliados para os seus projetos através da direção e do consenso. Por meio da **sociedade política** – que Gramsci também chama de **Estado-coerção** –, ao contrário, exerce-se sempre uma **ditadura**, ou, mais precisamente, uma dominação fundada na coerção.

Para Gramsci, sociedade civil e sociedade política são as expressões máximas da hegemonia da classe dominante. Esta parceria, teoricamente, é comandada pelas chamadas “*organizações ditas privadas*” que, segundo Portelli (1977: p. 34) “*dirigem a sociedade civil e o aparelho coercitivo de Estado que gera a sociedade política*”. Além disso, o Parlamento possui dois aspectos que se diferenciam, ou seja, significa a organização da sociedade política responsável pela elaboração das leis, mas que se torna organismo da sociedade civil enquanto sistema oficial da opinião pública.

Para Gramsci existem dois grandes planos superestruturais, a saber: a sociedade civil e a sociedade política. A sociedade civil são aquelas organizações ligadas à iniciativa privada. Gramsci retira o termo sociedade civil de Marx que usava a expressão “**sociedade burguesa**”. A sociedade política são os grupos que exercem a hegemonia e o domínio “direto”, ou seja, o comando do poder numa sociedade por meio do Estado ou governo jurídico. Daí a função do intelectual orgânico ser realmente importante para compor o arcabouço do poder para a classe dominante e suas idéias dominantes conforme já apontavam Marx e Engels.

As idéias da classe dominante são, em todas as épocas, as idéias dominantes; ou seja, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo sua força espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, o que faz com que sejam a ela submetidas, ao mesmo tempo, as idéias daqueles que não possuem os meios de produção espiritual. As idéias dominantes, são, pois, nada mais que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são essas as relações materiais dominantes compreendidas sob a forma de idéias; são, portanto, a manifestação das relações que transformam uma classe em classe dominante; são, dessa forma, as idéias de sua dominação. Os indivíduos que formam a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência e, por conseguinte, pensam; uma vez que dominam como classe e determinam todo o âmbito de um tempo histórico, é evidente que o façam em toda a sua amplitude e, como consequência, também dominem como pensadores, como produtores de idéias, que controlem a produção e a distribuição das idéias de sua época, e que suas idéias sejam, por conseguinte, as idéias dominantes de um tempo. (MARX e ENGELS, 2006: p. 77-78).

Por isso, para Gramsci torna-se necessário a formação de um Estado-Ético que sirva apenas como um período transitório que caminha rumo à “**sociedade regulada**”

como sendo a sociedade sem classes e com o desaparecimento do Estado, logo, com o fim da sociedade civil e da sociedade política. Trata-se de um pensamento marxista conhecido como “*teoria do fim do Estado*” que, em tempos de neoliberalismo e de supremacia do mercado total, caiu em desuso e, também, devido à falta de um projeto socialista consistente que minasse a supremacia hegemônica do capitalismo. Contudo, segundo Portelli, o fim do Estado significaria a criação de uma nova organização social que superasse a divisão social existente entre classes dominantes e dominados.

A superação do Estado, a “sociedade regulada”, é atingida porque a classe que prevê o fim do Estado representa a grande maioria da sociedade – a nível estrutural –, mas sobretudo porque essa classe dirige ideologicamente o conjunto dos grupos sociais que compõem essa sociedade: superando seus próprios interesses de classe, ou antes, fazendo de seus interesses aqueles de todo o corpo social, o proletariado não precisa exercer a coerção contra certos grupos excluídos do sistema hegemônico; a sociedade política está destinada a desaparecer, na medida em que só é utilizada para o desaparecimento progressivo das antigas classes dominantes. (PORTELLI, 1977: p. 41-42).

A teoria do fim do Estado é uma hipótese possível. Para os movimentos sociais de massa, essa tese permeou o universo simbólico dos agentes coletivos por muito tempo e hoje caiu em desuso devido exatamente ao refluxo dos movimentos sociais e ao processo de cooptação dos chamados “*intelectuais orgânicos*” que continuam lutando contra o capitalismo neoliberal, mas, em seus discursos não há um ruptura com o capitalismo em si, pois defendem o Estado-Providência ou de Bem-Estar Social. Paiva (1984: p. 19) a partir do texto de Mochcovitch (1988: p. 50) já alertava para este fato.

O pensamento socialista e o movimento dos trabalhadores, por sua vez, irão se apropriar das propostas burguesas em sua versão radical, ou seja, da posição em favor da democratização do ensino e da cultura e contra a segmentação da escola, pela escola comum, única, capaz de ser oferecida a todos pelo Estado. Na verdade, entre as propostas liberais e as aspirações proletárias de acesso ao saber e à escola se encenou **em pequeno** a luta maior: a derrubada da velha ordem e a contenção burguesa da revolução proletária.

Por isso mesmo, o teórico marxista Antônio Gramsci entendia que cada grupo social organizado, no mundo da produção econômica, possui em seus quadros intelectuais orgânicos que se consideram autônomos e independentes da classe dominante. Estes grupos sociais criam e recriam para si, “*organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político*” (GRAMSCI, 2001: p.

15). Trata-se de intelectuais orgânicos “especialistas”, representam o continuísmo histórico para as classes dominantes, que se encontram como mentores do projeto de um determinado grupo social.

O intelectual tem por função homogeneizar a concepção do mundo da classe à qual está organicamente ligado, isto é, positivamente, de fazer corresponder esta concepção à função objetiva desta classe numa situação historicamente determinada ou, negativamente, de a tornar autônoma, expulsando desta concepção tudo o que lhe é estranho. O intelectual não é pois o reflexo da classe social: ele desempenha um papel positivo para tornar mais homogênea a concepção naturalmente heteróclita desta classe. (PIOTTE, 1975: 19. In.: MOCHCOVITCH, 1988: 18).

O pensamento de Gramsci admite que a única classe que não elabora seus próprios intelectuais orgânicos são os camponeses, mas admite que estes possuam uma função estratégica no mundo da produção e reprodução capitalista. Contudo, admite que outros grupos sociais absorvem determinados intelectuais orgânicos do interior da massa camponesa e que a maioria desses são intelectuais tradicionais. Mas o que Gramsci entende por camponeses? Trata-se da aristocracia fundiária, dos grandes proprietários de terra, dos fazendeiros, latifundiários que encontraram na estrutura eclesiástica os atores que compunham os quadros dos intelectuais orgânicos que os defendiam. Desde o feudalismo até os primórdios do século XX, Igreja e proprietários de terra possuíam uma relação orgânica de fidelidade mútua, principalmente com a laicização do Estado Moderno¹⁶⁶. Segundo Gramsci, a Igreja e seu clero – “*classe-casta*” – atuava e mantinha o monopólio da superestrutura na sociedade capitalista, ou seja, possuía o monopólio da direção cultural.

A máxima de Gramsci é a admissão de que “*todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais*” (GRAMSCI, 2001: p. 18). Portanto, ao falar de intelectuais estamos abordando categorias especializadas.

Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa da sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que

¹⁶⁶ Borges (2007) realizou um estudo sobre os elementos de formação e transformação do Estado Moderno onde destaca a importância de Aristóteles e Maquiavel para os teóricos contratualistas do Iluminismo, Hobbes e Locke. Assim, também, o recente estudo realizado por Breier (2008) nos apresenta os objetivos e o método da filosofia política de Hobbes a partir de três características fundamentais: o estado de natureza, o pacto e a fundação do Estado e, por fim, o perfil do poder do soberano.

não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 2001: p. 21).

Pudemos observar também que Gramsci nos mostra um conceito bem amplo do intelectual na sociedade moderna capitalista. Portanto, a atividade do intelectual vai desde teóricos, especialistas, cientistas, filósofos até os mais simples administradores e funcionários que se comprometem com a divulgação da produção ideológica e moral do existente, do tradicional e do que foi acumulado historicamente pela classe dominante. Na verdade, seu papel é o de produzir e o de reproduzir o pensamento de um determinado grupo social. Existe entre os diferentes intelectuais orgânicos um “**espírito de grupo**” que os determina a criarem um elo de comprometimento e fidelidade com a causa assumida.

Gramsci também classifica os intelectuais orgânicos a partir de dois tipos: intelectuais do tipo urbano e intelectuais do tipo rural. Os que se enquadram no tipo urbano possuem uma profunda ligação com o setor industrial e são aqueles técnicos encarregados de fazer funcionar e crescer a produção, sendo que estes não possuem nenhuma função política sobre a sociedade. Já os intelectuais do tipo rural são tradicionais em contato com a realidade rural, com a administração estatal e exercem uma função sócio-política na sociedade.

Além disso: no campo, o intelectual (padre, advogado, professor, tabelião, médico, etc.) possui um padrão de vida médio superior, ou, pelo menos, diverso daquele do camponês médio e representa, por isso, para este camponês, um modelo social na aspiração de sair de sua condição e de melhorá-la. O camponês acredita sempre que pelo menos um de seus filhos pode se tornar intelectual (sobretudo padre), isto é, tornar-se um senhor, elevando o nível social da família e facilitando sua vida econômica pelas ligações que não poderá deixar de estabelecer com os outros senhores. (GRAMSCI, 2001: p. 23).

Em se tratando de reflexões da primeira metade do século XX, tal realidade se alterou bem pouco. O camponês médio é diferente do camponês proprietário de terra. Mesmo assim, ambos possuem este desejo de ver seus filhos como intelectuais, como senhores e como especialistas. Na época de Gramsci era comum meninos saírem do campo rumo aos seminários para se formarem padres. Em nossos tempos, assistimos a uma evolução do processo educacional no meio rural. Jovens, moças e rapazes possuem a oportunidade de realizarem seus estudos e permanecerem no campo o que raramente acontece. Outras tantas especializações chegaram ao campo, desde agrônomos a

técnicos em agropecuária, zootecnistas, veterinários, engenheiros florestais etc. A questão preocupante em nossos dias, talvez, tenha outra dimensão mais preocupante: ou seja, o fato de essas especializações possuírem uma forte ligação com o pensamento ideológico dominante conhecido por agronegócio que, neste século XXI, vem se tornando hegemônico em detrimento da pequena propriedade, da agricultura familiar e da agroecologia.

Os partidos políticos possuem uma característica especial na formação de intelectuais orgânicos. Gramsci aponta duas questões para que se possa refletir com nitidez. Primeiro, para alguns grupos sociais, o partido político determina a elaboração de intelectuais; segundo que o partido sem distinção de grupos é o mecanismo da sociedade civil enquanto o Estado é o mecanismo da sociedade política. O partido consegue aglomerar tanto intelectuais orgânicos do grupo social, bem como intelectuais tradicionais. Segundo Gramsci (2001: p. 24) a função do partido é a de transformar seus correligionários “*em intelectuais políticos qualificados, dirigentes, organizadores de todas as atividades e funções inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade integral, civil e política*”. O partido possui uma função de direção, de organização, pedagógica e intelectual na composição de seus quadros.

Gramsci aponta um exemplo pertinente sobre os intelectuais orgânicos que se constituíram na Inglaterra e surgiram no terreno industrial do grupo econômico...

(...) porém, na esfera mais elevada, encontramos conservada a posição de quase monopólio da velha classe agrária, que perde a supremacia econômica mas conserva por muito tempo uma supremacia político-intelectual, sendo assimilada como “intelectuais tradicionais” e como estrato dirigente pelo novo grupo que ocupa o poder. A velha aristocracia fundiária se une aos industriais através de um tipo de sutura que, em outros países, é precisamente aquele que une os intelectuais tradicionais às novas classes dominantes. (GRAMSCI, 2001: p. 28).

O exemplo acerca da Inglaterra possui uma semelhança com a realidade histórica brasileira. Em pleno século XXI ainda há um monopólio da velha classe agrária que, no Brasil, mistura-se com elementos de coronelismo colonial, de autoritarismo e de práticas mandonistas que se inserem nos vários setores da economia e da política. O desenvolvimento industrial brasileiro ocorre somente nos anos de 1950 e 1960 do século XX sem deixar de lado o invólucro do coronelismo agrário. Hoje, a velha aristocracia fundiária brasileira possui representantes ferozes no parlamento que se unem numa santa aliança aos grupos econômicos ligados ao agronegócio para implantar o monopólio da monocultura exportadora que desrespeita o meio ambiente, as nações indígenas e a

agricultura familiar. Além disso, tornou-se comum o fomento de processos judiciais e de criminalização contra os movimentos sociais ligados aos camponeses sem-terras que lutam contra toda a lógica, histórica, do latifúndio e do sistema de morte implantado no meio rural brasileiro. O próprio Gramsci reconhece que na América Latina somos herdeiros de uma base de desenvolvimento colonialista espanhola e portuguesa e afirma:

As cristalizações ainda hoje resistentes nesses países são o clero e uma casta militar, duas categorias de intelectuais tradicionais fossilizadas na forma de metrópole européia. A base industrial é muito restrita e não desenvolveu superestruturas complexas: a maior parte dos intelectuais é de tipo rural e, já que domina o latifúndio, com extensas propriedades eclesiásticas, estes intelectuais são ligados ao clero e aos grandes proprietários. (GRAMSCI, 2001: p. 31).

Devemos levar em conta que Gramsci realiza uma reflexão nos anos 1920 do século passado, ou seja, por volta de 80 anos atrás. Esta realidade, de certa forma, transformou-se, mas não muito. Os intelectuais tradicionais do tipo rural estão presentes no atual cenário político-econômico brasileiro, mesmo com o avanço do desenvolvimento industrial ocorrido. Contudo, o latifúndio é uma realidade histórica que não sofreu alterações. Pior, o latifúndio da pecuária, do desmatamento das florestas, da agricultura transformou-se em agronegócio que permite a continuidade disto e amplia-se em monocultura exportadora, em alimentos transgênicos, em mecanização do trabalho agrícola e em “**invasão**” de terras devolutas, reservas indígenas e expulsão de trabalhadores rurais de seus territórios. A única preposição de Gramsci que não se afirma se refere às extensas propriedades eclesiásticas que no Brasil são insignificantes e são contabilizadas de forma medíocre pelos institutos de pesquisa. Neste sentido, constatamos por meio da observação e da militância como agente de pastoral da CPT entre os anos de 1993 a 2005, que a Igreja possui muito mais escolas e colégios religiosos do que extensões de terra.

A reflexão gramsciana acerca da educação deve ser compreendida inserida na mais genuína tradição do marxismo. Conforme evidenciamos na epígrafe desse Capítulo, a III Tese ad Feuerbach, onde Marx apresenta o real significado da educação para o materialismo histórico e dialético que como consequência evidencia-se a fragmentação da própria sociedade.

Para Portelli (1977) a educação em Gramsci é entendida como função do Estado e sinal de uma possível estatização da sociedade civil. Gramsci, nas palavras de Portelli, entendia que a educação deveria ter a:

(...) necessidade de um controle do Estado a fim de incrementar o nível técnico-cultural da população e responder, assim, às exigências do desenvolvimento das forças produtivas; (...) conflito entre os intelectuais tradicionais (particularmente a Igreja), vestígios do antigo bloco histórico, e os intelectuais da classe dominante; (...) necessidade de unificar a ideologia difundida pelas organizações da sociedade civil. (PORTELLI, 1977: p. 35).

A escola é o instrumento eficaz na criação de novos intelectuais da classe dominante. Percebe-se na sociedade moderna a luta pela universalização do ensino a todas as camadas da sociedade o que determina o aprofundamento e a ampliação do “*conhecimento*” e, de certa forma, da “*intelectualidade*” por meio da multiplicação de especializações que são aperfeiçoadas a todo instante. Gramsci entendia este fenômeno como promoção da “alta cultura” no campo da ciência e da técnica e irá afirmar que esta função passa a ser desenvolvida e confiada à escola na sociedade moderna.

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade de escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. (GRAMSCI, 2001: p. 19).

Se a escola é um instrumento eficaz e necessário para a classe dominante criar seus intelectuais orgânicos, Gramsci admite a existência de determinados meios de organização e difusão da cultura pensada e refletida pela elite que irão compor o arcabouço do conhecimento.

(...) na civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram a tal modo à vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinem nestas escolas. (GRAMSCI, 2001: p. 32).

Gramsci sentia o problema da escola humanista que se desintegrava e ficava delimitada somente à classe dominante, principalmente, com o surgimento de escolas particulares de diversos níveis destinadas à formação de profissionais técnicos especializados numa determinada função. A crítica que Gramsci realiza se fundamenta na existência de uma concepção fragmentária e dualista da educação, ou seja, uma escola “humanista” destinada à formação dos filhos da classe dominante e uma escola técnica-profissional destinada à formação da força de trabalho que estaria à serviço dos interesses da classe dominante.

(...) a crise escolar que hoje se difunde liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente estabelecido: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral. A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. (GRAMSCI, 2001: p. 33).

A crise apontada por Gramsci sobre a organização escolar está alicerçada na divisão, na fragmentação e no dualismo da educação capitalista. A escola clássica era o centro do saber para a classe dominante e a escola profissional destinada aos trabalhadores. A experiência italiana criticada por Gramsci se apresenta comumente na realidade brasileira. As escolas públicas da educação básica tornaram-se escolas profissionais ou nem isso. A educação profissional adquire nos governos um papel central já que o acesso ao saber e ao conhecimento oferecido nas universidades se destina à classe dominante. Essa discussão não é a preocupação fundamental de nossa exposição, mas de suma importância para compreendermos o universo das representações simbólicas e culturais que se formaram e, de certa forma, se petrificaram no imaginário e na formação do povo brasileiro. Esta dicotomia se evidencia ainda mais quando se vê a falta de políticas públicas para a educação superior e a existência de políticas paliativas destinada à educação profissional o que determina o avanço do ideário fragmentário apontado por Gramsci. A escola para a classe dominante é o lugar do pensar, do conhecimento científico, da formação de intelectuais orgânicos. A escola para os trabalhadores é o lugar do fazer, da técnica, da especialização para adquirir uma profissão e para ter condições de competitividade no mercado de trabalho e nele tornar-se subserviente aos ditames do capital e do consumo.

Gramsci também aborda a questão do monasticismo e regime feudal. Aborda os princípios básicos da regra dos monges beneditinos alicerçados na “*Ora et Labora*”. Qual seria a associação entre a dicotomia da educação abordada por Gramsci em suas crítica com a vida monástica dos monges beneditinos da Idade Média? Para Gramsci, os monges deixaram o papel de laboração da terra para os camponeses e se dedicaram ao trabalho intelectual e para praticar os ritos religiosos. A essência dos problemas dicotômicos verificados nas escolas se encontra nessa divisão social do trabalho existente no interior dos mosteiros, onde alguns monges-sacerdotes se dedicavam ao

ofício da intelectualidade, já outros monges não-sacerdotes e os camponeses se dedicavam ao trabalho e afazeres da casa e do campo.

Além da crise exposta acima, Gramsci aponta outros problemas da escola atual.

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvável como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 2001: p. 49).

Ao mesmo tempo em que realiza uma reflexão crítica, Gramsci apresenta algumas alternativas que possibilitam a superação dessa dicotomia entre escola para o “*pensar*” destinada a poucos da elite dominante e escola para o “*saber-fazer*” destinada a formação técnica das massas com o objetivo central de servirem como novos escravos do capitalismo tardio.

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento de capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2001: p. 33-34).

A escola unitária em Gramsci que corresponderia hoje a toda educação básica no Brasil apresenta outras preocupações como à questão do currículo que deve ser elaborado de acordo com a idade e o desenvolvimento intelectual e moral dos alunos e com a finalidade da própria escola que deveria estar claro naquilo que conhecemos hoje por Projeto Político-Pedagógico. Fixar a idade obrigatória para iniciar os estudos depende das condições sócio-econômicas do aluno. Além disso, a escola deve inserir os alunos e alunas na atividade social desde cedo para que assumam um compromisso e a responsabilidade com os rumos da sociedade. Mas, a questão central é a do financiamento da educação. Gramsci pensa uma escola unitária em tempo integral o que determina que o espaço escolar possua as condições necessárias para tal, ou seja, dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para a realização de seminários, entre outras. Mas quem deve financiar este modelo de escola? Gramsci deixa claro que o papel do financiamento não é da iniciativa privada, mas do Estado.

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc. (GRAMSCI, 2001: p. 36).

O conteúdo da escola unitária teria a responsabilidade de oferecer aos alunos as primeiras noções da instrução geral (ler, escrever, fazer contas, geografia e história), além das noções de “direitos e deveres”, de Estado e de sociedade com o objetivo de adquirir uma nova concepção de mundo que se difere da tradicional concepção. Gramsci ousa também ao propor uma rede de creches que se constituíram como instrumento necessário à fase escolar propriamente dita. Além disso, destaca o papel da coletividade no processo de ensino-aprendizagem que deverá permear as atividades dentro da escola unitária.

(...) a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual, etc. (GRAMSCI, 2001: p. 38).

A proposta pedagógica de Gramsci busca inserir no contexto educativo da escola determinados valores fundamentais do “humanismo”, bem como a autodisciplina intelectual e autonomia moral que são urgentes e emergentes para se alcançar a suposta especialização, seja ela de caráter científico ou de caráter prático-produtivo. Com isso, Gramsci apresenta a diferenciação básica entre escola criadora e escola ativa e deixa claro que o papel do educador é ser um guia amigável que fornece as possibilidades e os caminhos aos alunos em descobrir verdades novas tendo como método os seminários, as bibliotecas e os laboratórios experimentais. E a diferença entre escola criadora e escola ativa, Gramsci esclarece.

Toda escola unitária é escola ativa, embora seja necessário limitar as ideologias libertárias neste campo e reivindicar com certa energia o dever das gerações adultas, isto é, do Estado, de “conformar” as novas gerações. (...) A escola criadora é o coroamento da escola ativa: na primeira fase, tende-se a disciplinar e, portanto, também a nivelar, a obter uma certa espécie de “conformismo” que pode ser chamado de “dinâmico”; na fase criadora, sobre a base já atingida de “coletivização” do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e

responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea. (GRAMSCI, 2001: p. 39).

Assim, apenas perguntamos já que não há intencionalidade de responder: Se para Gramsci o papel do financiamento da escola unitária é de responsabilidade do Estado, seria essa escola pública ou estatal? E, escola unitária seria possível mesmo com a hegemonia da lógica do capital se perpetuando na sociedade dos homens? E, ainda, o que Gramsci entendia por “**conformação**”? Seria a produção de um silenciamento adestrado em nome de uma disciplina que buscase desenvolver determinadas matrizes de fixação aos alunos?

Sem dúvida, com o surgimento da escola unitária haverá a possibilidade da instituição de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho material-industrial. Mas, para a constituição dessa escola unitária não estaria Gramsci fragmentando novamente a escola, ainda mais ao propor a idéia de “*conformismo*” e limitação das ideologias libertárias promovidas pela classe estudantil? Se antes havia escola para o pensar e escola para o saber, escola para formação de intelectuais e escola para a formação técnica, agora, a proposta da escola unitária apresenta a escola ativa e a escola criadora permeada pelo recheio de chocolate na idéia do “conformismo” enquanto matriz estratégica da imposição disciplinar para fazer com que os alunos estejam despidos da possibilidade de insurreição contra as idéias do Estado e do coletivismo implantado pelo novo regime. Mesmo havendo ligação entre escola ativa e escola criadora, existe a argumentação de que uma se encontra dialeticamente relacionada à outra. Gramsci não deixa de realizar uma fragmentação, um dualismo que tem como eixo da discussão a idéia de “**conformismo**”. Como ter uma escola que transforme a realidade, que se torne emancipatória, sendo que a maioria deverá se “**conformar**” sem questionar? Por isso, indagamos: até que ponto as idéias de Gramsci são reformistas ou realmente transformadoras?

Quais então os fundamentos para que Gramsci realize uma crítica à Reforma Gentili durante o regime fascista de Mussolini que separou na Itália a escola primária e média da escola superior? Ao posicionar-se contrário à Reforma Gentili é que Gramsci busca resgatar os elementos da escola clássica que existia antes da ascendência ao poder por parte do fascismo. Para ele, esta escola tinha alguns aspectos fundamentais que se aproximam do ideal que seria a escola unitária.

Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e

fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo. (GRAMSCI, 2001: p. 42-43).

Como então lutar contra as superstições do senso comum emaranhadas pelo folclore tradicional tendo como princípio educativo a idéia de “*conformismo*”? Parece-nos paradoxal tal argumento e faz com que Gramsci acabe defendendo posições opostas ao marxismo ao determinar a existência de um princípio que estimula o contrário daquilo apregoado anteriormente como sendo algo alternativo ao modelo tradicional existente. Perguntamos: Seria possível ser rebelde na “*conformação*”?

Por outro lado, Gramsci apresenta os fundamentos da escola primária que estão alicerçados no princípio educativo do trabalho. A escola para o trabalho enquanto atividade teórico-prática que estimula o contato e a transformação da ordem natural, pois é o homem que modifica a ordem natural das coisas e a transforma em cultura. Essa ordem social e estatal é criada e recriada pelas mãos humanas e se encontra, intrinsecamente ligada à ordem natural pelo mundo do trabalho.

O conceito de equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo libertado de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (GRAMSCI, 2001: p. 43).

Na Idade Média e em determinados momentos da Idade Moderna, a Igreja também realizou caça as bruxas e condenou na fogueira da Sacra Santa Inquisição milhares de pessoas por estarem supostamente ligadas às concepções mágicas de mundo. Não por acaso, Gramsci parte do mesmo princípio de negação da cultura popular que ele considera como sendo artificial e que representa os interesses da classe dominante. Evidentemente que Gramsci possui razão ao se preocupar com as variadas formas de senso comum que petrificam no povo, principalmente os pobres e excluídos da sociedade, uma concepção de mundo atrasada e limitada que se destina a perpetuar a condição de desigualdade social existente. Mas, torna-se preciso evidenciar que existem valores, normas e símbolos que podem surgir do povo, mesmo que estejam perpetuados

na condição *sui generis* de mendicantes da ordem capitalista e de uma concepção de mundo tradicional.

Contudo, não podemos esquecer que o pensamento de Gramsci se insere na mais genuína tradição marxista o que permite uma associação com as idéias do próprio Marx e Engels que realiza uma afirmação semelhante no Prefácio da ***Ideologia Alemã***.

Libertemo-los, portanto, das ficções do cérebro, das idéias, dos dogmas, das entidades imaginárias, sob o domínio dos quais definham. Rebelemo-nos contra o domínio das idéias. Eduquemos a humanidade para substituir suas fantasias por pensamentos condizentes à essência do homem, diz alguém; para comportar-se criticamente diante delas, diz outro; para expulsá-las do cérebro, diz um terceiro – e a realidade existente desmoronará. (MARX e ENGELS, 2006: p. 35).

Gramsci também não distingue instrução de educação e promove uma crítica à pedagogia idealista que realiza tal dicotomização. A diluição do nexo pode causar sérios problemas para o processo de construção de uma escola realmente alternativa. A separação proposta pela pedagogia idealista teria sentido se pudéssemos entender o aluno como uma espécie de passividade mecânica. Nisso, o binômio instrução-educação se encontra representado pelo papel do educador. Se abandonado for, corre-se o risco de termos uma escola “*retórica, sem seriedade*”, segundo Gramsci (2001: p. 44). Com estes postulados, Gramsci apresenta um fator determinante no que se refere à participação ativa dos alunos na escola e que esta participação existirá somente quando a escola estiver centrada na lógica da vida. Mas, se Gramsci apóia a participação, esta pressupõe uma espécie de iracúndia das velhas formas de acomodação social o que significa que poderá ser vista como rebeldia o que contrária a tese gramsciana de “conformação”.

Em substituição à pedagogia idealista Gramsci propõe a pedagogia moderna, por meio da escola ativa e criadora, a escola ao ar livre. Curiosamente, Gramsci no Caderno 1, 123, destaca que a pedagogia moderna possui suas raízes no pensamento de Pestalozzi e em Rousseau, ambos ligados à tradição liberal-burguesa.

Não se levou em conta que as idéias de Rousseau são uma violenta reação contra a escola e os métodos pedagógicos dos jesuítas e, enquanto tal, representam um progresso: mas, posteriormente, formou-se uma espécie de igreja, que paralisou os estudos pedagógicos e deu lugar a curiosas involuções (nas doutrinas de Gentili e de Lombardo-Radice). (GRAMSCI, 2001: p. 62).

A educação em Gramsci, evidentemente, possui avanços e progressos substanciais. Contudo, em determinados momentos, há repentes de conservadorismo extremos em suas abordagens como, por exemplo, ao falar do comportamento dos adolescentes que devem adquirir novos hábitos de “*diligência, exatidão, de compostura, de concentração física*” e que isso será adquirido e absorvido por estes sujeitos a partir de uma “*repetição mecânica dos atos disciplinados e metódicos*” (GRAMSCI, 2001: p. 46).

A formação de novos dirigentes da classe tradicional é que determinava com que a escola tradicional fosse oligárquica, mas não o modo de ensino, defende veementemente Gramsci. A marca social de uma escola é dada pelo método de ensino que ela se propõe a trabalhar e não se forma x ou y em seus quadros. Qual é o significado de marca social?

A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 2001: p. 49).

A marca social determinada por Gramsci aponta para a superação da falsa tendência democrática que se instala nos discursos das escolas tradicionais. Não significa que a escola deva oferecer qualificação ao trabalhador, mas que ele enquanto “*cidadão*” possa se tornar “*governante*”. Percebe-se a alternância no pensamento gramsciano, ora avançado e como proposições libertadoras, ora propondo ambigüidades didáticas e métodos conservadores para se atingir determinados objetivos.

Contudo, em novembro de 1931, Gramsci no Caderno 6 & 179 aponta a idéia de educação promovida pela Câmara dos Deputados na Itália e que afunda ainda mais o nível de fragmentação. Diz Gramsci sobre os tipos de escola apresentadas: “*1) profissionalizante; 2) média técnica; 3) clássica. A primeira, para os operários e camponeses; a segunda, para os pequenos burgueses; a terceira, para a classe dirigente*” (GRAMSCI, 2001: p. 147). Como criar então uma escola de trabalhadores para serem dirigentes sendo que o básico lhes é negado?

Buscamos desenvolver outra concepção que unifica o pensamento gramsciano com o de Marx e Engels. Na Ideologia Alemã, Marx e Engels desenvolvem uma crítica à divisão social do trabalho e, em nossa concepção, a divisão ou fragmentação da escola

apontada por Gramsci se deve, em sua essência, à divisão social do trabalho conforme destacam Marx e Engels.

A divisão do trabalho no interior de uma nação leva, a princípio, à distinção entre o trabalho industrial e comercial, de um lado, e o trabalho agrícola, de outro, e a conseqüente separação entre cidade e campo com a oposição de seus interesses. Seu desenvolvimento posterior conduz à separação entre trabalho comercial e o industrial. (MARX e ENGELS, 2006: p. 45).

Ainda há uma complementação de ambos no que diz respeito à divisão social do trabalho no aspecto histórico da humanidade.

E desse modo se desenvolve a divisão do trabalho, que na origem não era nada mais que a divisão do trabalho no ato sexual e, mais tarde, tornou-se a divisão do trabalho que se desenvolve por si própria, “naturalmente”, em virtude de disposições naturais (força física, por exemplo), necessidades, acasos, etc. A divisão do trabalho só vai efetivamente se tornar divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre o trabalho material e o espiritual. (MARX e ENGELS, 2006: p. 57).

Trata-se, portanto, de uma ligação entre a oferta de uma educação dicotômica e fragmentada que possui raízes na divisão entre o trabalho material e espiritual.

Em alguns momentos Gramsci (2001) traz em suas alusões a terminologia “humanista” que nos intriga. Daí que para Gramsci, a educação técnica se confunde com a humanização das pessoas. A escola técnica está ligada ao mundo do trabalho e, especificamente, ao trabalho industrial e que constitui a base, o centro e o ápice do novo tipo de intelectual da classe subalterna. Com isso, o novo tipo de intelectual tem que possuir duas características fundamentais numa dimensão humanista e histórica, a saber: a especialização e a de dirigente, ou seja, a função de especialista e político.

Como então pensar uma escola emancipadora para a educação do campo que se destaque como promotora de uma nova cosmovisão de mundo, respeitando as diversidades culturais dos povos e recriando o projeto socialista de sociedade? Para pensar na categoria “emancipação” enquanto produto a ser construído pela sociedade torna-se imprescindível pensar no ser humano enquanto sujeito dessa construção e sujeito dessa libertação.

Assim como Marx e Engels, Gramsci acredita que as forças hegemônicas da sociedade estão determinadas pelas ideologias por elas fabricadas, implementadas e coletivizadas no imaginário social das classes subalternas. Mas, como poderíamos definir

“ideologia”? Acreditamos que o conceito dado por Marx e Engels assimilam o pensamento de Gramsci, a saber:

(...) cada nova classe que ocupa o lugar que dominava anteriormente vê-se obrigada, para atingir seus fins, a apresentar seus interesses como sendo o interesse comum de todos os membros da sociedade; ou seja, para expressar isso em termos ideais; é obrigada a dar às suas idéias a forma de universalidade, a apresentá-las como as únicas racionais e universalmente legítimas. (MARX e ENGELS, 2006: p. 80).

A base real dessa ideologia se assenta na divisão social do trabalho que para Marx e Engels se encontra na dicotomia existente entre trabalho material e trabalho espiritual e com a separação campo-cidade.

Gramsci acredita na transformação da sociedade e que a escola, ao contrário da corrente crítico-reprodutivista, pode ser libertadora. Essa transformação possui um sentido complementar ao que afirmavam Marx na XI Tese ad Feuerbach onde “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo” (MARX, 2006: p. 120). Portanto, Gramsci percebe a possibilidade de uma nova sociedade alicerçada na idéia marxista de revolução comunista destacada por Marx e Engels em suas teses.

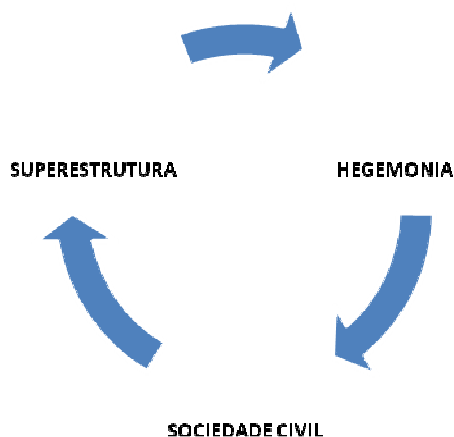
Por isso mesmo, Gramsci não nega o conceito de reprodução ideológica da escola, mas amplia ao afirmar que a função da escola pode também ser “**transformadora**”. Essa escola transformadora se dá por meio da conscientização e da luta e com uma organização para formar governantes provenientes da classe subalterna. A escola para Gramsci pode levar a uma condição de esclarecimento e de conhecimento que contribui para a **elevação cultural das massas** e para a superação do conformismo e da adesão promovidas pela classe dominante.

Dessa forma, durante nosso estudo afirmamos que vivemos tempos de *hegemonias em disputa*, a partir de interesses antagônicos que em si são dicotômicos e não poderiam aspirar nenhuma aproximação a não se o grupo contra-hegemônico tenha sido cooptado pelo grupo hegemônico. Neste sentido, a preocupação de Gramsci era:

(...) como mudar a hegemonia e como pode o proletariado estabelecer sua hegemonia sobre as outras classes subalternas da sociedade, pois a constituição de uma visão de mundo coerente e homogênea, que consegue adesões e alianças, é imprescindível para que a classe operária possa abalar a hegemonia burguesa e conquistar sua hegemonia ideológica antes mesmo da tomada de poder. (MOCHCOVITCH, 1988: p. 24).

A superestrutura é o grande palco das lutas hegemônicas para Gramsci. A superestrutura se apresenta a partir de dois conjuntos que se interligam para formar as forças hegemônicas, a saber: o senso comum e a direção intelectual. Para Gramsci, as forças hegemônicas são processos contínuos de articulação e desarticulação. Daí que toda relação hegemônica é também relação pedagógica. Neste sentido, a educação se apresenta como instrumento de luta conforme nos esclarece Dermerval Saviani *apud* Mochcovitch (1988: p. 26): “*luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado*”.

A sociedade civil, presente na superestrutura no conceito de Gramsci, torna-se o terreno onde se trava a luta hegemônica. Luta que busca construir um projeto alternativo de sociedade a partir da direção da classe subalterna, o proletariado.



As classes dominantes por meio da direção cultural e da direção intelectual conseguem manter a hegemonia do poder em suas mãos. Daí a necessidade de uma posição **contra-hegemônica** por meio da criação de um novo senso comum e da elevação cultural das massas o que Gramsci chamará de Reforma Intelectual e Moral. Esta reforma oportunizará a revolução cultural e a desagregação do bloco “**ético-burguês**” hegemônico.

Ao mesmo tempo em que Gramsci faz uma crítica ao senso comum como já vimos, ele se torna o ponto de partida para a reforma intelectual e moral que levará as massas a uma luta cultural. Com isso, a reforma construirá, pela elevação cultural das massas, novas forças materiais. A elevação cultural se concretizará por meio de uma ação transformadora da filosofia.

Devemos compreender que Gramsci vive ainda num período influenciado pelo contexto do final do século XIX e três características se apresentam neste cenário: o surgimento das democracias capitalistas européias, a generalização do ensino básico e a expansão do ensino público. É nesta influência que Gramsci adotará a terminologia “*escola comum e única*” já refletida por ideólogos do liberalismo¹⁶⁷.

Também se tornava comum em sua época o debate da educação como dever do Estado e direito de cidadania. Para Gramsci significava “*uma função essencial e positiva do Estado que se pretenda ético e educador*” (MOCHCOVITCH, 1988: 48). Assim, para Gramsci, a educação é função essencial do Estado ético e educador.

Neste ponto, Mochcovitch passa a dialogar com a educadora Vanilda Paiva, principalmente na relação entre Escola e Estado. As reflexões de Vanilda Paiva são muito interessantes para compreendermos algumas limitações no pensamento gramsciano. Diz Vanilda Paiva sobre a relação entre escola e Estado:

A idéia de educação como dever do Estado se difunde e afirma dentro desse processo de emancipação política e fortalecimento dos Estados nacionais e da ordem burguesa; os enciclopedistas e os pensadores liberais arrancam a discussão relativa à educação das massas do plano religioso para o plano laico e estatal. E a formação do cidadão e a realização da declamatória igualdade burguesa através da democratização do ensino (igualdade de oportunidades entre seres formalmente iguais na ordem competitiva) aparecem no pensamento burguês em versões que vão desde o radicalismo rousseauiano à proposta clara de uma educação dual por Locke. (PAIVA, Vanilda, 1984: p. 19 apud MOCHCOVITCH, 1988: p. 48-49).

A educação como dever do Estado vem afirmar o Estado liberal e a ordem estabelecida pela burguesia. É desse dever do Estado que surge a educação como direito de igualdade ou de cidadania que está fortemente enraizado na tradição do pensamento burguês. Mesmo dentro dessa tradição burguesa é que surgem duas visões distintas acerca da escola. A primeira pensa a escola comum e única promovida pelos socialistas. A segunda, pensada pelos liberais, refere-se a distinção entre formação científica e humanista para as elites e o treinamento técnico destinado às classes populares.

Portanto, este é o pensamento de Gramsci, o principal teórico dos movimentos de luta pela educação do campo e referencial epistemológico para os pesquisadores da

¹⁶⁷ Porfírio (1993: p. 07) faz uma diferenciação entre o liberalismo do século XVIII e do século XIX, a saber: “(...) é preciso distinguir o liberalismo do século XVIII preocupado em conciliar as defesas das liberdades fundamentais dos súditos (maioria) com a tese de que o soberano (minoría) é irresistível, com o liberalismo do século XIX, em que a questão é outra: como traçar limites à intervenção legítima das maiorias ou seus representantes, via Estado, no domínio privado das minorias”.

educação do campo que, por ora, pode ser refletido no organograma que apresentamos. Em síntese, a educação que deve promover a constituição de um novo Estado, ético e educador, que proverá a cidadania a todos os governados ainda submissos ao Estado burguês.



Para concluir, percebemos que estamos vivendo momentos realmente de crises. E o próprio pensamento de Gramsci nos dá essa visão. Ficamos com a impressão que diante do dilúvio neoliberal que ainda se alastra, com menos intensidade do que os anos áureos da doutrinação postulada por Fernando Henrique Cardoso, estamos caminhando para uma direção que resumo a partir da metáfora de Noé.

O mito da Arca de Noé se introduz bem nessa discussão levantada por Gramsci, pelo pensamento burguês e pelo pensamento socialista. O dilúvio é um juízo de fato. O neoliberalismo existe e não se trata de nenhuma abstração metafísica. Isto é um dado concreto. Se há o dilúvio deve existir a Arca que, ao contrário do contexto mitológico bíblico, se trata aqui do pensamento burguês. Assim, temos o dilúvio, o neoliberalismo. Temos aquele que enviou o dilúvio a toda humanidade, o deus mercado. E temos a Arca: para se salvar desse mar que nos inunda, precisamos ser fiéis ao deus estabelecido, com isso, seremos chamados para a Arca que representa aqui o pensamento burguês e liberal. Dentro da Arca só existe um Estado, um ordenamento político, já pré-determinado pelo deus. Esse deus só enviou o dilúvio por que os seres humanos estavam tentando criar situações de desordem, de subversão ao regime estabelecido.

Se a Arca é o pensamento burguês e liberal onde se encontra o pensamento socialista? O pensamento socialista foi exterminado pelo dilúvio? Ou aqueles que ainda conseguem vislumbrar algo ligado ao socialismo aderem no máximo à tentativa de restabelecer o Estado anterior ao dilúvio que também pertence ao pensamento liberal-burguês, a saber: o Estado de Bem-Estar Social, o Estado intervencionista. Assim, os socialistas são constantemente cooptados pela lógica conservadora do liberalismo clássico, quando não vislumbram que o dilúvio foi importante para limpar e separar o joio do trigo.

Dessa forma, indago: Existe algum caminho fora da Arca? Bom, tentativas temos. Constantemente vemos pombas sendo soltas para encontrar o chão perdido. Mas elas retornam à Arca. Sabem por quê? Porque as águas do dilúvio ainda não baixaram. E, além do mais, muitos preferem ficar na Arca e aderir ao status quo proporcionado pelo deus mercado que abençoa a todos e todas que o louvem e que o adorem. Parece ser o caso da educação do campo que, mesmo tentando ser pomba, acaba retornando a Arca já que não conseguiu encontrar um ramo de oliveira o que evidenciaria a alternativa emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em espaços intermediários entre o Ser e o Vir-a-Ser. Alguns afirmam o fim da história e o colapso das ideologias, outros, no entanto, seguem percorrendo caminhos de produção da criticidade sem o fervor dos anos de ascendência dos blocos que compunham as forças hegemônicas mundiais. Harvey (2008) afirma que a cultura contemporânea se encontra neste espaço intermediário entre o Ser moderno e o Vir-a-Ser pós-moderno, devido as transformações ocorridas no âmbito político-econômico do capitalismo no final do século XX. Mas, de qualquer forma, concordamos que não sabemos onde estamos? Se no colapso do fim da história ou na esperança de um novo modo de produção a ser criado pela humanidade.

Mesmo depois do “fim da história”, ainda parece persistir uma certa curiosidade histórica em geral mais sistêmica do que meramente anedótica: não saber somente o que vai acontecer depois, mas também uma ansiedade mais geral sobre a sorte ou o destino do nosso próprio sistema ou modo de produção – a experiência individual (de tipo pós-moderno) nos quer convencer de que ele tem de ser eterno, enquanto nossa inteligência sugere que essa impressão é, de fato, muito improvável, sem que se chegue, no entanto, a nenhum roteiro plausível para sua desintegração ou substituição. Parece que hoje é mais fácil imaginar a deterioração total da terra e da natureza do que o colapso do capitalismo tardio; e talvez isso possa ser atribuído à debilidade de nossa imaginação. (JAMESON, 1997: p. 10-11).

Quais seriam então nossos espaços de esperança conforme questiona Harvey (2006), o mesmo que em 1989 publicou sua famosa obra *A condição pós-moderna?* David Harvey aponta a existência de desenvolvimentos geográficos desiguais, as estratégias pós-modernas de acumulação do capital, bem como destaca o momento das utopias dialéticas que se resumem a uma análise do que o capitalismo fez para os pobres e, por fim, destaca o papel da pluralidade na importância de construção das alternativas. Em nenhum momento Harvey (2006) realmente prevê o fim do capitalismo e no final da obra aponta apologeticamente: “*E quando essa Idade do Ouro chegar, poderemos finalmente alimentar a esperança de dizer adeus ao medo, à tensão, à ansiedade, ao excesso de trabalho e às noites sem dormir*” (HARVEY, 2006: p. 366). Como podemos perceber, as impressões pós-modernistas de David Harvey aparentemente suprem nosso desespero coletivo, mas, no fundo, trata-se de mais uma tentativa de dizer-nos: não adianta, há somente um caminho, o capitalismo. Pois, em seus escritos não há uma linha sequer que aponte o fim do capitalismo e a possibilidade de construção de outro mundo, emancipado das contradições perversas do capitalismo.

Por isso mesmo, ao contrário do que se postula nas doutrinas positivistas, queremos sim apontar caminhos. Apontar caminhos significa como já dissemos no Capítulo I desse estudo romper com a neutralidade científica enquanto dogma epistemológico que parece ter usurpado as consciências dos iluminados da academia. Apontar caminhos significa tomar posição, em nossos dias serão posições não-partidárias, mas, que não deixam de ser políticas já que acreditamos que educação e política são duas asas de um mesmo pássaro chamado “*sociedade*”. Essa tomada de posição se evidencia ao longo da pesquisa que realizamos e somos consciente disso. Por isso mesmo, acreditamos ainda ser possível construirmos outro paradigma subalterno, contra-hegemônico e emancipatório à educação do campo.

Nossas críticas ao modelo estabelecido de educação do campo não podem significar, em momento algum, que discordamos da especificidade de educação destinada aos povos do campo. Pelo contrário, pela preocupação que temos com os povos do campo, com os assentados, com os que lutam pela reforma agrária, com os indígenas (ecólogos por natureza) e com nossa própria história de inserção política e militante junto aos movimentos sociais do campo é que fazemos algumas anotações críticas que revelam questões contraditórias nas teorias, nos discursos e nas práticas cotidianas dos agentes coletivos e, também, dos pesquisadores da educação do campo que, em muitos casos, vêem os movimentos sociais como cobaias de suas pesquisas.

Contudo, os pesquisadores da educação do campo que contribuíram com a pesquisa foram essenciais, bem como os militantes da CPT e do MST. Por meio deles, seja através das entrevistas realizadas, bem como, a partir dos questionários estruturados que fizemos pudemos perceber o quão é apaixonante a temática que por ora nos dispomos a discutir. Dentre os militantes históricos, não poderia deixar de apresentar a carta que recebi de Dom Pedro Casaldáliga, bispo emérito da Prelazia de São Félix do Araguaia – MT, com seus 83 anos e que, juntamente com Dom Tomás Balduino (bispo emérito de Goiás), tornara-se os alicerces da resistência à ditadura militar e ao espírito capitalista. Foram eles, os fundadores da Comissão Pastoral da Terra em 1975. Na carta que recebemos, o perigoso e rebelde bispo católico apontou:

Falando-se em educação ou em qualquer outra atividade humana, é bom recordar que hoje as “fronteiras” entre a cidade e o campo quase se diluem, concretamente para a juventude. Além do mais o campo está indo cada vez mais para a cidade. Na Nossa América, sobretudo; um continente tipicamente rural que era, está sendo um espantoso conglomerado urbano. As políticas públicas dependem em grande parte dos programas oficiais, mas sobretudo dependem de um professorado bem formado, bem acompanhado e até bem remunerado. Você pergunta

se as políticas educacionais são “apenas programas paliativos e compensatórios”. Lamentavelmente têm muito disso. É bom recordar sempre também que esses programas devem ir acompanhados de toda aquela infraestrutura que faz eficaz e apetecível a educação escolar; a juventude do campo, sobretudo necessita sentir-se com futuro e no processo educacional escolar com acompanhamento lúcido, estimulante, carinhoso. Por toda uma longa história, os pais que não tiveram chance de “educação” têm que ser, em parte, “complementados” pelos professores e professoras.

Foi por causa dessa esperança que escolhemos iniciar nossa pesquisa apontando a educação como processo de humanização que se efetiva realmente enquanto práxis revolucionária no saber comunitário. Conforme apontamos, a educação institucionalizada e formal descaracterizou as relações e criou o que denominamos como sendo “*mito do logos*” que, a partir da constituição do liberalismo burguês, alcançou seu auge. O racionalismo indolente da burguesia permitiu que entrássemos numa era de desperdício das experiências conforme nos aponta Santos (2005). Assim, pensar a educação do campo significa pensar que a sociedade na qual vivemos estimula o culto idolátrico à essa razão indolente.

Por outro lado, para que pudéssemos realmente verificar os sentidos e rumos da educação do campo foi necessário verificar os antagonismos existentes no campo brasileiro a partir da constituição de relações capitalistas ambíguas que pareciam ter sido superadas, tais como: patrimonialismo, latifúndio e a propriedade privada da terra. É contra essas relações que os movimentos de massa do campo se revoltam, em especial, uma parte da Igreja Católica a partir dos agentes coletivos da CPT e, por outro lado, os próprios camponeses do MST. A luta pela terra, portanto, estimula a luta pela educação do campo no Brasil. Dicotomizar luta pela terra e luta pela educação do campo significa o rompimento de um projeto popular para o Brasil.

Contudo, devido ao chamado refluxo dos movimentos sociais do campo e a cooptação de alguns dirigentes e militantes que bandearam para o outro lado, tivemos a impressão de que vivemos o fardo do tempo histórico na qual o processo hegemônico do capital se consolida. Neste sentido, o próprio discurso dos agentes coletivos e dos movimentos de massa se enfraquece e determina a perpetuação da escola capitalista.

Em algumas ocasiões afirmamos a existência de *hegemonias em disputa* nesta tentativa de consolidação da educação do campo enquanto projeto emancipatório destinado aos povos do campo. Sabemos que as hegemonias em disputa se encontram no bojo das relações contraditórias existentes, especialmente, entre os proprietários do capital e os proprietários da força de trabalho. E, na realidade brasileira, a contradição

parece sofrer mutações que determinam o surgimento de velhas práticas negadas pela sociedade moderna, entre as quais, destacamos a legitimação do dogma inquestionável da propriedade privada.

Portanto, é neste contexto de contradições que surge a educação do campo. Contudo, nossas hipóteses que levantamos na problematização se confirmaram. Por isso, tentamos compreender a educação do campo a partir de um princípio epistemológico que parece se encontrar esquecido em nosso tempo histórico, a saber: a teoria crítica. Assim, conseguimos desvendar alguns problemas da educação do campo, nas políticas ditas “públicas” de educação do campo e nas hegemonias em disputa existentes na própria realidade rural brasileira, em especial, entre o projeto de sociedade apontado pelo MST e Via Campesina e o projeto de sociedade apontado pelos novos empreendedores rurais do agronegócio.

De outro lado, percebemos realmente que os agentes coletivos da educação do campo reivindicam um projeto crítico ao sistema neoliberal, mas, sem questionar efetivamente a lógica do capital em sua face liberalista. Por isso a importância de desvendarmos a educação como direito de cidadania e dever do Estado que literalmente determina a legitimação do que os franceses chamam de *savoir-faire* sem a criticidade necessária para se construir a contra-hegemonia possível que possa de forma real ser alternativa de educação à lógica do capital. Assim, temos a manutenção da moral liberal, burguesa e capitalista ao se defender, consciente ou inconscientemente, o Estado de Bem-Estar Social ou Estado-Providência. Daí a necessidade de manter o Estado de Direito que prevê um projeto de educação, logo, a educação do campo como direito de cidadania e dever do Estado.

Podemos perceber este fenômeno no Governo Lula e no PT que assumiram o poder em 2003. De partido historicamente associado aos ideais socialistas, o governo se apresenta como o grande defensor da social-democracia. Evidentemente que há um rompimento com os projetos neoliberais e com sua principal tese: efetivação do Estado Mínimo. No Governo Lula, o Estado se tornou a efetivação do vir-a-ser real e concreto do projeto de implementação do Estado de Bem-Estar Social que continua sendo capitalista. As propostas do movimento Por Uma Educação Básica do Campo surgiram antes do Governo Lula, mas foi incorporada na agenda política do PT tão logo chegou ao poder. Daí em diante, novamente afirmamos a tese de Neves (2002) segundo a qual: *as massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia.*

Portanto, a cidadania e o Estado são defendidos pelos agentes coletivos da educação do campo e, em partes, pelos pesquisadores da educação do campo. Trata-se de uma cidadania mercantilista e de um Estado capitalista, não há outro e disso temos a plena consciência. Mas, o que realmente nos preocupou foi sentir a apatia nas respostas, em especial, as respostas dos questionários aplicados. Evidentemente, a grande parte dos pesquisadores da educação do campo (e que se afirmam também enquanto militantes do projeto) se perguntado: Você defende o liberalismo burguês ou o Estado de Bem-Estar Social afirmaria convincentemente que não. Esta pesquisa revelou, também, de certa forma, que os próprios pesquisadores da educação não sabem situar-se no universo de criticidade ao espírito do capitalismo. Quando se tenta lutar contra o capitalismo o que vem em mente é o capitalismo neoliberal. Então, ser socialista ou afirmar-se como alternativa contra-hegemônica, na concepção de muitos e muitas, significa (ou se reduz a) defender a cidadania e o Estado que provê o bem-estar dos indivíduos.

Dessa forma, não há como buscar uma negação do real e concreto estabelecido na realidade da educação do campo no Brasil e se confirmaram nossas hipóteses drásticas, a saber: primeiro, na formulação das políticas ditas “públicas” é o Estado que determina as regras do jogo, logo, os interesses devem pautar-se na racionalidade econômica do mercado e do capital; segundo, a educação do campo proposta está se revelando como mercadoria destinada aos novos consumidores do mercado da educação, logo, consumidores da moral liberal-burguesa, pois, as políticas ditas “públicas” e que não passam de programas paliativos e compensatórios, detectados pelos próprios pesquisadores, fomentam essa perspectiva. Se no princípio do liberalismo o cidadão era o proprietário, em nosso tempo histórico, o cidadão é aquele que consome. Consumir educação é a oportunidade para nos tornamos cidadãos e aceitos no livre trânsito dos indivíduos que consomem. Portanto, a educação do campo tende a perpetuar a lógica perversa do capital caso entre na mesma ciranda de massificação do ensino.

Por mais que pareça impossível, em nossa concepção, existe outro caminho: lutar contra a hegemonia capitalista que adentrou as consciências, mesmo aquelas que aparentemente estão na mesma luta por terra, educação e emancipação. Por se tratar de uma reflexão filosófica, nosso estudo crítico buscou basear-se na categoria “*emancipação humana*” que se contrapõe ao fenômeno capitalista do cidadão burguês. Neste sentido, duas questões são necessárias para compreendermos o que queremos realmente afirmar.

Ao tratarmos da institucionalização da escola já determinamos nossa posição quanto ao papel da educação formal. Por isso mesmo, afirmamos em nosso estudo, que o MST ao promover formação aos seus militantes realiza a contra-hegemonia e a educação emancipatória por se tratar de um processo de desinstitucionalização da formalidade educacional capitalista. Trata-se efetivamente de uma escola pública, mesmo sendo entendida como sendo uma escola de formação não-estatal. Portanto, de forma provocativa, ousamos perguntar na mesma linha de Santos (2008: p. 223): “*De que lado estás, Ariel?*”

Assim, consideramos que a educação do campo necessita se libertar das correntes do Estado ou dos governos que o assumem, bem como, das ilusões mitológicas do liberalismo burguês. Novamente volto a afirmar: não estamos contrários a educação do campo, apenas queremos ver um projeto de educação do campo que permita a realização da utopia humana em *Ser Mais*, emancipar-se, construir uma nova sociedade **ad extra** ao capitalismo hegemônico e que promova a irrupção *homo emancipator* enquanto agente de transformação da sociedade dualista na qual vivemos. Neste sentido, quando abordamos o pensamento de Gramsci, enquanto teórico essencialmente importante na tradição marxista, foi no sentido de provocar os espíritos adormecidos daqueles que utilizam suas reflexões para admoestar a acriticidade. Contudo, lembramos que o espírito revolucionário de Gramsci permanece vivo, mesmo que tenhamos detectado elementos de liberalismo em algumas de suas posições, em especial, sobre a questão da “conformação” que hoje está muito mais ligada a idéia de conformismo enquanto patologia social que determina o que denominamos em nossa pesquisa de “*cultura da acomodação social*” que nada mais é do que o efetivo processo de despolitização inculcado abruptamente.

Havíamos problematizado na introdução sobre a possibilidade de se construir um projeto de educação emancipatório ao conceito de educação para a cidadania na perspectiva liberal-burguesa. O próprio MST e outros movimentos de massa do campo e da cidade, mesmo com o fenômeno universal do refluxo, são em si movimentos educativos emancipatórios. Ao formar seus quadros, seus militantes e dirigentes assumem-se enquanto processos contra-hegemônicos ao estabelecido que é apresentado pelo capitalismo como se fosse algo natural. Por isso, não temos dúvida de que os agentes históricos que permanecem nos movimentos sociais do campo constroem caminhos contra-hegemônicos ao estabelecido pela hegemonia do capital. Mas, no caso específico da educação, quando institucionalizada pelas normativas do Estado acaba se

tornando escudeira da perpetuação e legitima o processo desumano estipulado pelo capitalismo.

Por fim, queremos reiterar nosso compromisso enquanto pesquisador com a educação do campo que possa se afirmar enquanto processo de libertação e emancipação aos dogmas irrefutáveis da lógica do capital. Nossas análises, em nenhum momento, quiseram provocar um sentido de descompromisso com o público, pelo contrário, por entender que a educação do campo é uma urgência e necessidade na luta contra o agronegócio, o hidronegócio, o latifúndio e a perpetuação da propriedade privada da terra que apresentamos este estudo. Desse modo, a educação do campo se constitui essa força contra-hegemônica que pode apontar caminhos para construirmos uma educação que faça dos povos do campo, povos emancipados da lógica do capital. Para isso, duas ações são necessárias: as hegemonias terão que continuar em disputa, em especial, no que se refere aos dois projetos para o campesinato brasileiro o que se evidenciará nas lutas sociais; e, por outro lado, as políticas ditas “públicas” deverão ser substituídas por políticas públicas emancipatórias que estabeleçam o conteúdo da politização que possibilite o surgimento de práticas educativas que nos levem, enquanto humanidade desumanizada, a inventarmos outra sociedade possível para além do capital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABE, Marlene Naoyo. *Mártires de Abril: o MST semeando a utopia camponesa*. Dissertação em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável. Belém: UFPA, 2004.
- ABRAMOVAY, Ricardo. *De camponeses a agricultores: Paradigmas do capitalismo agrário em questão*. Doutorado em Ciências Sociais. Campinas: UNICAMP, 1990.
- ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. 2ª. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ANDRADE, Marcia Regina de Oliveira. *A formação da consciência política dos jovens no contexto dos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra*. Doutorado em Educação. Campinas: UNICAMP, 1998.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ARISTÓTELES. *A Política*. 2ª. edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação*. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 1998.
- AZEVEDO, Janete M. Lins. *A educação como política pública*. 3ª edição. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BANCO MUNDIAL. *Combate à pobreza rural no Brasil: uma estratégia integrada*. Relatório nº 21790-BR. Brasília: Banco Mundial, 2001.
- BARBOSA, Marcele Cristina Teixeira. *Escola: lugar de igualdades ou diferenças?* Mestrado em Ciências Sociais. Juiz de Fora: UFJF, 2007.
- BARREIRO, Júlio. *Educação popular e conscientização*. Porto Alegre: Sulina, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BERGAMASCO, Sonia Maria Pessoa Pereira. *A realidade dos assentamentos rurais por detrás dos números*. *Estud. av.* [online]. 1997, vol. 11, no. 31 [citado 2009-03-14], pp. 37-49. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141997000300003&lng=pt&nrm=iso.
- BÍBLIA SAGRADA. *A Bíblia de Jerusalém*. São Paulo: Paulinas, 1991.
- BICUDO, Maria Aparecida. *Fundamentos éticos da educação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

BELL, Daniel. *O fim da ideologia*. Brasília: Editora da UnB, 1980.

BOBBIO, Norberto. *Estado, Governo e sociedade: para uma teoria geral da política*. 13ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. *O conceito de sociedade civil*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BOFF, Leonardo. *Ecologia: Grito da Terra, Grito dos Pobres*. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

_____. *Teologia do Cativo e da Libertação*. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *O caminhar da Igreja com os oprimidos: Do Vale de Lágrimas à Terra Prometida*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Codecri, 1981.

_____. *Ética e Moral: a busca de fundamentos*. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. 22ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOFF, Leonardo e BOFF, Clodovis. *Como fazer Teologia da Libertação*. 8ª edição. Petrópolis: Vozes, 2001.

BORGES, Márcia Medeiros Campos. *O Estado Moderno: Elementos de formação e de transformação*. Mestrado em Filosofia do Direito. São Paulo: PUC-SP, 2007.

BOSI, Ecléa. *Cultura de massa e cultura popular*. 10ª edição. Petrópolis: Vozes, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 33ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. *Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica / Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

_____. *II Plano Nacional de Reforma Agrária*. Brasília: MDA/INCRA, 2003.

_____. *Lei 8.629 de 25 de fevereiro de 1993*.

_____. *Lei Complementar 93, de 04 de fevereiro de 1998*.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 29ª edição. São Paulo: Saraiva, 2002.

BREIER, Volmir Miki. *A função do Estado em Hobbes*. Mestrado em Filosofia. Porto Alegre: PUCRS, 2008.

BRUNO, Regina Angela Landim. *O ovo da serpente: monopólio da terra e violência na Nova República*. Doutorado em Ciências Sociais. Campinas: UNICAMP, 2002.

CABRAL, Juliana Leite Ferreira. *A re-significação da política: um diálogo entre Hannah Arendt e os movimentos sociais*. Mestrado em Direito. Curitiba: UFPR, 2007.

CALDART, Roseli Salete. *A escola do campo em movimento*. In.: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores do MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARDOSO, Fernando Henrique. *A arte da política: a história que vivi*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CARMO, Jefferson Carriello do. *Classe trabalhadora e educação: um exercício contra-hegemônico*. Doutorado em Educação. Campinas: UNICAMP, 2004.

CASALDÁLIGA, Pedro. *Na procura do Reino: antologia de textos 1968/1988*. São Paulo: FTD, 1988.

_____. *Uma Igreja na Amazônia em conflito com o latifúndio e a marginalização social*. Carta Pastoral. São Félix do Araguaia: Prelazia de São Félix do Araguaia, 1971.

CAUME, David José. *O MST e os assentamentos de reforma agrária: a construção de espaços sociais modelares*. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo. Goiânia: UFG, 2006.

CELAM. *Documentos do Celam: Rio – Medellín – Puebla – Santo Domingo*. São Paulo: Paulus, 2004.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à História da Filosofia*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *O que é Ideologia?* São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

CHAUL, Nars Fayad. *Coronelismo em Goiás: estudo de casos e famílias*. Goiânia: UFG, 1998.

CNBB. *Igreja e Problemas da Terra*. Estudos da CNBB. Itaici: CNBB, 1980.

CNE. *Parecer CNE/CEB 36/2001 – Assunto: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Relatora: Edla de Araújo Lira Soares. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

_____. *Resolução CNE/CEB 1: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

_____. *Parecer CNE/CEB 23/2007 – Assunto: Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo*. Relator: Murílio de Avellar Hingel. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

_____. *Parecer CNE/CEB 3/2008 – Assunto: Reexame do Parecer CNE/CEB 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo*. Relator: Murílio de Avellar Hingel. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. *Resolução CNE/CEB 2: Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Brasília: Ministério da Educação, 2008a.

COELHO, Allan da Silva. *Ensino Social da CNBB: crítica ao capitalismo neoliberal e ilusão transcendental*. Mestrado em Ciências da Religião. São Bernardo do Campo: UNESP, 2006.

COLETTI, Claudinei. *A trajetória política do MST: da crise da ditadura ao período neoliberal*. Doutorado em Ciências Sociais. Campinas: UNICAMP, 2005.

COSTA, Lucas Aparecido. *A esquerdização do catolicismo no Brasil: uma tentativa de modernidade nas práticas sociais da Igreja para o povo (1961-1964)*. Mestrado em História. Franca: UNESP, 2006.

COTRIM, Livia Cristina de Aguiar. *Marx: política e emancipação humana (1848-1871)*. Doutorado em Ciências Sociais. São Paulo: PUC-SP, 2007.

COUTINHO, Carlos Nelson. *A dualidade de poderes: introdução à teoria marxista de Estado e revolução*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *Capital monopolista: da cidadania que não temos à invenção democrática*. In.: COVRE, Maria de Lourdes Manzini (org.). *A cidadania que não temos*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CRUZ, Sergio Amancio. *A pedagogia de Paulo Freire: questões epistemológicas*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1987.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Legislação educacional brasileira*. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DAGNINO, Evelina. *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4ª edição. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2000.

DICIONÁRIO. *Dicionário de Português-Latim*. Porto: Porto Editora, 2003.

ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. São Paulo: Escala, 2005.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. Volume 1. 5ª edição. Porto Alegre: Globo, 1979.

_____. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. Volume 2. 7ª edição. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

FÁVERO, Osmar. *Educação popular e cultura popular – Memória dos anos*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R. e CALDART, R. S. *Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”*: texto preparatório. In.: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Reforma Agrária no Governo Lula: a esperança*. Presidente Prudente: NERA/UNESP, 2003. Acessado em: 20/01/2009. Disponível: www.prudente.unesp.br/dgeo/nera.

_____. *Campesinato e agronegócio na América Latina*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. *Questão agrária, Pesquisa e MST*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, Florestan. *A Revolução burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. *Nós e o marxismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FLORESTA, Leila. *Escola dos Acampamentos/Assentamentos do MST: uma pedagogia para Revolução?* Doutorado em Educação. Campinas: UNICAMP, 2006.

FNDE. *Transporte Escolar*. Brasília: FNDE, 2009. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=pnate_pnte.html. Acessado em: 10/07/2009.

FONSECA, Maria Teresa Lousa. *A extensão rural no Brasil: um projeto educativo para o capital*. São Paulo: Loyola, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 26ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Política e Educação*. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. *Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?* Revista Trabalho, Educação e Saúde, 1 (1); pp. 45-60, Rio de Janeiro, 2003.

_____. (orgs.). *Teoria e Educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.

FÓRUM NACIONAL DE REFORMA AGRÁRIA E JUSTIÇA NO CAMPO. *Declaração do Acampamento Nacional*. Brasília, 14 a 17 de abril de 2008.

FUKUYAMA, Francis. *O fim da história e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática, 1999.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. 38ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GARCIA, Elenira Martins Sanches. *A educação do homem do campo (1920-1940)*. Mestrado em Educação. Itatiba: USF, 2006.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais e Educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Educação não-formal e cultura política*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Movimentos sociais no início do século XXI*. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Mídia, Terceiro Setor e MST: impactos sobre o futuro das cidades e do campo*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2000a.

GOLDFARB, Yamila. *A luta pela terra entre o campo e a cidade: as comunas da terra do MST, sua gestação, principais atores e desafios*. Mestrado em Geografia. São Paulo: USP, 2007.

GONZAGA, Agnaldo Divino. *Anel de Tucum: A missão evangelizadora de Pedro Casaldáliga, bispo da Prelazia de São Félix do Araguaia*. Mestrado em Ciências da Religião. Goiânia: UCG, 2005.

GONZAGA, José Guilherme Franco. *Possibilidades educativas nas ações coletivas do MST: reflexões teóricas e epistemológicas*. Mestrado em Educação. Niterói: UFF, 2006.

GÖRGEN, Frei Sérgio Antônio. *Marcha ao coração do Latifúndio*. Petrópolis: Vozes, 2004.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Volume II. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRUPPI, Luciano. *Tudo começou com Maquiavel*. 5ª edição. Porto Alegre: L&PM Editores, 1985.

GRZYBOWSKI, Cândido. *Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais do campo*. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1990.

GUTIÉRREZ, Gustavo. *A força histórica dos pobres*. Petrópolis: Vozes, 1981.

_____. *Teologia da Libertação: Perspectivas*. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. *Onde dormirão os pobres?* São Paulo: Paulus, 1998.

HABERMAS, J. *Conhecimento e Interesse*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 17ª edição. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. *Espaços de esperança*. 2ª edição. São Paulo: Loyola, 2006.

HOBBSBAWN, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. *Estado e políticas (públicas) sociais*. In.: Políticas Públicas e Educação. Caderno CEDES. Campinas: CEDES, n. 55, 2001, p. 30-41.

IANNI, Octavio. *Origens agrárias do Estado Brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

IASI, Mauro Luis. *Ensaio sobre consciência e emancipação*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1973.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JAMESON, F. *As sementes do tempo*. São Paulo: Ática, 1997.

JOHANN, Jorge Renato. *Educação e Ética: em busca de uma aproximação*. Doutorado em Educação. Porto Alegre: PUCRS, 2008.

KONDER, Leandro. *A questão da cidadania na transição democrática*. In.: COVRE, Maria de Lourdes Manzini (org.). *A cidadania que não temos*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 20ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

LOCKE, John. *Segundo Tratado sobre o Governo*. 2ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

LOPES, Fábio Júnior. *A reiventação política do MST: uma análise do Programa de Reforma Agrária do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra ao longo de sua história*. Dissertação em Ciências Sociais. Marília: UNESP, 2004.

MACHADO, Ilma Ferreira. *A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral*. Doutorado em Educação. Campinas: UNICAMP, 2003.

MACHADO, Vitor Barletta. *Agentes religiosos, motivação política: a influência da Igreja Católica na organização do movimento dos trabalhadores rurais sem terra do Assentamento II de Sumaré no estado de São Paulo*. Mestrado em Ciências Sociais. São Paulo: USP, 2002.

MAESTRI, Mário e CANDREVA, Luigi. *Antonio Gramsci: vida e obra de um comunista revolucionário*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MAIA, Eny Marisa. *Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos*. Em Aberto. Brasília: INEP, 1 (9), pp. 27-33, 1982.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Alínea, 2007.

MANCEBO, Samara Lima Tavares. *Caminhos da educação pública no Brasil: dilemas e tensões para a realização de uma educação emancipatória*. Mestrado em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2007.

MARCUSE, Herbert. *Cultura e Sociedade*. Volume I. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Cultura e Sociedade*. Volume II. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MARTINS, José de Souza. *O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta*. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. *A militarização da questão agrária no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. *Os camponeses e a política no Brasil*. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1983.

_____. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

_____. *Reforma Agrária: o impossível diálogo*. São Paulo: EDUSP, 2004.

_____. *A Quaresma vermelha dos sem terra*. Caderno Metrôpole, O Estado de São Paulo, 12/03/2006.

_____. *O "abril-verde" do outro lado do MST*. O Estado de São Paulo, 06/05/2007.

MARX, Karl e ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. *Para a questão judaica*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. 4ª edição. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MAYER, André Luiz Monteiro. *Reificação e barbárie: crítica às relações sociais capitalistas*. Doutorado em Serviço Social. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96*. Brasília: MEC, 1996.

_____. *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Cadernos SECAD 2. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

MEDEIROS, Leonilde Servolo. *Reforma Agrária no Brasil: história e atualidade a luta pela terra*. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2003.

MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. *O século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. *O poder da Ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *O desafio e o fardo do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MILITÃO, Maria Socorro Ramos. *Movimento dos Trabalhadores Sem Terra: Observações sobre a Reforma Intelectual e Moral Gramsciana*. Doutorado em Sociologia. Araraquara: UNESP, 2008.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a escola*. São Paulo: Ática, 1988.

MONDIN, Batista. *Curso de Filosofia*. Volume I. São Paulo: Edições Paulinas, 1981.

MOREIRA, Crispim. *Vida e Luta camponesa no território: casos onde o campesinato luta, marcha e transforma o território capitalista*. Doutorado em Geografia. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MORENO, Camila. *Marx visita a Monsanto: para pensar a questão agrária no século XXI*. Mestrado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2005.

MOUNIER, Emmanuel. *Manifesto ao serviço do personalismo*. Lisboa: Livraria Moraes Editora, 1961.

_____. *O Personalismo*. Lisboa: Livraria Martins Fontes, 1950.

MOURA, Ivanilde Gonçalves. *A Igreja do Evangelho: a construção de um sonho – a Diocese de Goiás nos anos Setenta*. Mestrado em Ciências Sociais. São Paulo: PUC-SP, 1989.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do e MARTINS, Leila Chalub. *Pedagogia da Mística: as experiências do MST*. Revista Emancipação, Ponta Grossa, 8 (2): pp. 109-120, 2008. Disponível em: www.uepg.br/emancipacao.

NASCIMENTO, C. G. *Domesticação, adestramento e barbárie: os limites e as esperanças da educação no Brasil*. Revista da Faculdade de Educação. Cáceres: UNEMAT, 2008.

_____. *Políticas públicas e uma outra cidadania possível? O fim da longa noite escura da educação do campo*. In.: IV Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. Uberlândia: UFU, 2008. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC39.pdf>

_____. *A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 2005.

_____. *Pedagogia da Resistência: alternativa de educação para o meio rural*. Guarapari: Editora Ex-Libris, 2007.

_____. *A teoria crítica de Gramsci nas pedagogias alternativas de educação do campo*. Brasília: Revista Linhas Críticas, vol. 13, nº. 25, jul-dez, 2007.

NETO, Luiz Bezerra. *Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil*. Doutorado em Educação. Campinas: UNICAMP, 2003.

_____. *Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais*. Campinas: Autores Associados, 1999.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *As massas trabalhadoras começar a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI*. In.: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional Brasileiro*. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

NIETZSCHE, F. *O Anticristo*. São Paulo: Escala, 2008.

NOSELLA, Paolo. *Uma nova educação para o meio rural*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 1977.

_____. *Educação e cidadania em Antonio Gramsci*. In.: BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel e NOSELLA, Paolo. *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* 13ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

OFFE, Claus e LENHARDT, Gero. *Problemas estruturais do Estado Capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. *A “não Reforma Agrária” do MDA/INCRA no Governo Lula*. Revista Reforma Agrária, volume 33, nº 02, Agosto/Dezembro, 2006.

_____. *O governo Lula dá adeus à reforma agrária*. São Paulo, 2008. Acessado em 14/03/2009. Disponível em: http://www.pt.org.br/portaltpt/index.php?option=com_content&task=view&id=72857&Itemid=465.

OLIVEIRA, Luciana Aparecida Aliaga Ázara. *A forma política do MST*. Mestrado em Ciência Política. Campinas: UNICAMP, 2008.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação de adultos e educação popular*. Rio de Janeiro: Loyola, 1973.

_____. *Perspectiva e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

PESCHANSKI, João Alexandre. *A evolução organizacional do MST*. Mestrado em Ciência Política. São Paulo: USP, 2007.

PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.

PONCE, Aníbal. *Educação e Luta de Classes*. 5ª edição. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

PORFÍRIO, José Cláudio Mota. *A expropriação do ser numa perspectiva filosófico-antropológica e o papel da educação enquanto contraponto do domínio*. Mestrado em Educação. Campinas: UNICAMP, 1993.

PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o Bloco Histórico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PRINCESWAL, Marcelo. *MST e a proposta de formação humana da Escola Nacional Florestan Fernandes para a classe trabalhadora: uma síntese histórica*. Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

PUCCI, Bruno (org.). *Teoria crítica e Educação*. 3ª edição. Petrópolis: Vozes; São Carlos: UFSCar, 1994.

_____. *A nova práxis educacional da Igreja (1968-1979)*. São Paulo: Paulinas, 1984.

QUEIROZ, João B. P. *O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás*. Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG, 1997.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 18ª edição (revista e ampliada). Campinas: Autores Associados, 2003.

RIBEIRO, Marlene. *Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n.2, p. 113-128, jul/dez. 2002.

ROCHA, Helianane Oliveira. *A educação do campo nos espaços das lutas políticas dos movimentos sociais: análise e contribuição da formação dos (as) educadores (as) do MST no Maranhão via o PRONERA*. Mestrado em Educação. São Luís: UFMA, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 24ª edição. Petrópolis: Vozes, 2000.

ROSSI, Wagner Gonçalves. *Capitalismo e Educação*. Mestrado em Educação. Campinas: UNICAMP, 1977.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

SANTOS, Neila Reis Correia dos. *Educação do Campo e Alternância: reflexões sobre uma experiência na Transamazônica/PA*. Tese de Doutorado. Natal: UFRN, 2006.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos. *O projeto político-pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: trajetórias de educadores e lideranças*. Doutorado em Educação. Campinas: UNICAMP, 2007.

SAVIANI, Dermerval. *Educação, cidadania e transição democrática*. In.: COVRE, Maria de Lourdes Manzini (org.). *A cidadania que não temos*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação – LDB: trajetória, limites e perspectivas*. 6ª edição. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. *Escola de Democracia*. 34ª edição. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica*. 8ª edição. Campinas: Autores Associados, 2003.

SANTO AGOSTINHO. *A cidade de Deus contra os pagãos*. Volume I. Petrópolis: Vozes, 1990.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SCHARTZMAN, Simon. *Bases do autoritarismo brasileiro*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

SEMERARO, Giovanni. *Recriar o público pela democracia popular*. In.: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional Brasileiro*. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

SGRO, Margarita. *Condições de possibilidade de uma teoria crítica de educação*. Doutorado em Educação. Campinas: UNICAMP, 2004.

SILVA, José Graziano. *O que é Questão Agrária*. Coleção Primeiros Passos. 2ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1998.

SILVA, Lúcia Osório. *Terras devolutas e Latifúndio: efeitos da lei de 1850*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

SILVA, Tânia Suely Nascimento. *Movimentos Sociais e Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo: para além dos limites institucionais e estruturais*. Mestrado em Educação. Belém: UFPA, 2008.

SOARES, Claudete Gomes. *“Teologia da Libertação no Brasil”: aspectos de uma crítica político-teológica à sociedade capitalista*. Mestrado em Sociologia. Campinas: UNICAMP, 2000.

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>; Acessado em 31/03/2009.

_____. *A pesquisa sobre Educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 2, n. 36 set./dez. 2007.

_____. *As formas organizacionais de produção em assentamentos rurais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST*. Doutorado em Educação. Campinas: UNICAMP, 1999.

_____. *Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis: Vozes, 2006.

STÉDILE, João Pedro. *A questão agrária no Brasil*. São Paulo: Atual, 1997.

STÉDILE, João Pedro e FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

TORRES, Sérgio (org.). *A Igreja que surge da base*. São Paulo: Paulinas, 1982.

TOURAINÉ, Alain. *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.

VALÉRIO, Mairon Escorsi. *Entre a cruz e a foice: Dom Pedro Casaldáliga e a significação religiosa do Araguaia*. Mestrado em História. Campinas: UNICAMP, 2007.

VELHO, Otávio Guilherme. *Capitalismo autoritário e Campesinato*. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

VENDRAMINI, Célia Regina. *Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo*. *Caderno CEDES*, Campinas, vol. 27, n. 72, pp. 115-244, maio/ago. 2007.

VV.AA. *100 Propostas do Fórum Social Mundial*. Petrópolis: Vozes, 2006.

XAVIER, Libânia Nacif. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. *Educar para Transformar (Educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base)*. Petrópolis: Vozes, 1984.

WEBER, Max. *Ciência e Política: duas vocações*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. *Sociologia*. São Paulo: Ed. Atlas, 1979.

_____. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991.

ANEXOS