

CIOS DA TERRA: SOBRE TRABALHO, CULTURA, PRODUÇÃO DE SABERES E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ana Elizabeth Santos Alves

Lia Tiriba

(ORGANIZADORAS)



CIOS DA TERRA: SOBRE TRABALHO, CULTURA,
PRODUÇÃO DE SABERES E EDUCAÇÃO DO
CAMPO

Ana Elizabeth Santos Alves
Lia Tiriba
Organizadoras

CIOS DA TERRA: SOBRE TRABALHO, CULTURA,
PRODUÇÃO DE SABERES E EDUCAÇÃO DO
CAMPO

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2022



Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,
Brasil

Direção Editorial: Navegando

Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena

Revisão: Betânia Cordeiro

Arte da Capa: Edmilson Santana (Os Semeadores, tela de Diego Rivera - 1947)

Copyright © by autor, 2022.

C576 – ALVES, A. E. S.; TIRIBA, L. (Orgs.). Cios da terra: sobre trabalho, cultura, produção de saberes e educação do campo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

ISBN: 978-65-81417-57-4

 10.29388/978-65-81417-57-4-0

Vários Autores

1. Trabalho 2. Cultura 3. Educação do campo I. Ana Elizabeth Santos Alves
Lia Tiriba II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

CDU – 37

Índice para catálogo sistemático

Educação

370

Navegando Publicações



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG

Brasil

Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil
Anderson Brettas – IFTM - Brasil
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Gílson César Fagiani – Uniube – Brasil
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil
Valeria Lucília Forti – UERJ – Brasil
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.
Alicia Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal
Alexander Steffanell – Lee University – EUA
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana
Armando Martínez Rosales - Universidad Popular de Cesar – Colômbia
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Christian Cwik – Universität Graz – Áustria
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nimés / Univ. de la Réunion – France
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia
Marvin Barahona - Universidad Nacional Autónoma de Honduras - Honduras
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Pilar Cagiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia
Roberto González Aranas - Universidad del Norte – Colômbia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordovi Nuñez – Instituto de História de Cuba y Cuba

Sumário

- PREFÁCIO	11
Luiz Bezerra Neto (UFSCAR)	
- APRESENTAÇÃO	17
Ana Elizabeth Santos Alves (UESB) e Lia Tiriba (UFF)	
- O FAZER-SE CLASSE TRABALHADORA: AS MIGRAÇÕES CAMPO-CIDADE	29
Célia Regina Vendramini (UFSC)	
- TRABALHO, EDUCAÇÃO E CULTURA CAMPONESA EM ELEMENTOS DE MODOS DE VIDA CONTRA-HEGEMÔNICOS	47
Cristina Maria Macêdo de Alencar (UCSal)	
- “ECONOMÍA” DE LOS PUEBLOS LATINO-AMERICANOS. IMAGINARIOS Y PRÁCTICAS DESDE LA RELACIONALIDAD CON LA “NATURALEZA”	61
Dania López Córdova (UNAM) y Boris Marañón-Pimentel (IIEc)	
- TRABALHO-EDUCAÇÃO E (RE)ESTRUTURAÇÃO DE MODOS DE VIDA: EXPERIÊNCIAS, LUTAS E RESISTÊNCIAS NA(S) AMAZÔNIA(S) BRASILEIRA(S)	77
William Kennedy do Amaral Souza (IFRO) e Ellen R. S. Miranda (UFPA)	
- MEMÓRIAS SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO EM CASAS DE FARINHA	93
Fábio Mansano de Mello (UESB) e Marisa Oliveira Santos (UESB)	
- TRABALHO-EDUCAÇÃO: EXTENSÃO RURAL, MODOS DE VIDA E A ESCOLA	111
Ana Elizabeth Santos Alves (UESB) e José Carlos do Amaral Junior (IDR-Paraná)	
- EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO: FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO DE TRABALHADORES/AS EM AGROECOLOGIA	129
Marcio Gomes da Silva (UFV)	
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA: EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO E EDUCAÇÃO DO CAMPO	145
Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo (UNEB) e Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho (UNEB)	
- EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO, CONHECIMENTO SISTEMATIZADO E CULTURA POPULAR	161
Cláudio Félix dos Santos (UESB)	
- TECNOLOGIAS DE PRODUÇÃO DA VIDA: SABERES DO TRABALHO DA PESCA EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS	177
Doriedson S. Rodrigues (UFPA) e Osvaldo Luís Martins de Castro (SEDUC-PA)	
- RELAÇÕES SERES HUMANO/NATUREZA E SABERES DO TRABALHO ASSOCIADO: PREMISSAS POLÍTICO-EPISTEMOLÓGICAS	193
Maria Clara Bueno Fischer (UFRGS), Betânia Cordeiro (UFRGS) e Lia Tiriba (UFF)	
- SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS	211

PREFÁCIO¹

Ser convidado a escrever o prefácio desta coletânea foi para mim uma grande honra. Ter a oportunidade de ler em primeira mão **“CIOS DA TERRA: sobre trabalho, cultura, produção de saberes e educação do campo”**, organizado por Ana Elizabeth Santos Alves e Lia Tiriba foi um dos maiores presentes que recebi, justamente no momento em que preparava meu memorial para o concurso de professor titular do Departamento de Educação, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Cios da terra nos remete à letra da música de Milton Nascimento e Chico Buarque, que nos lembram que, na natureza, há um tempo propício à plantação da semente, sobretudo quando pensamos na transformação da sociedade. Uma sociedade que deveria levar em conta os fazeres da classe trabalhadora e o fazer-se classe trabalhadora nas relações construídas entre o campo e a cidade. Relações marcadas, conforme Célia Vendramini, por migrações campo-cidade e, sobretudo, pela exploração dos trabalhadores rurais que se veem obrigados a venderem sua força de trabalho na condição de “boia fria”, o chamado trabalhador “volante”. São levados a deixar suas terras e suas raízes para trabalhar nas safras da cana-de-açúcar, ou seria “cana-de-álcool”? Ou ainda em safras de outros produtos agrícolas nas mais variadas regiões do Brasil, a depender dos tempos de plantio e de colheita.

Na letra da música Cio da terra, os autores dizem da necessidade de debulhar o trigo, de recolher cada um de seus bagos para se forjar, no trigo, o milagre do pão e se faltar de pão. Ocorre que na sociedade capitalista, como poderemos ver nos 11 textos desta coletânea, o trabalhador que produz o trigo e o recolhe não se farta de pão, pelo contrário! É possível afirmar que, muitas vezes, esse trabalhador tem que comer “o pão que o diabo amassou”, pois ao vender sua força de trabalho no mercado, o salário que recebe geralmente é insuficiente para sua própria reprodução. Da mesma forma, ao decepar a cana e recolher sua garapa, ele não tem como “roubar da cana a doçura do mel”, como também nos sugere a música. Menos ainda pode se lambuzar de mel, pois a cana foi geneticamente modificada para servir como álcool combustível. Ao trabalhador contratado para decepar-la, em muitos casos, o que lhe resta é a morte por

¹ DOI- 10.29388/978-65-81417-57-4-0-f.11-15

exaustão, dada a superexploração de sua capacidade de produzir. Produção, esta, expressa no conteúdo desta obra.

Esta coletânea é de extrema importância para o momento que estamos atravessando, quando o Brasil é governado por uma burguesia genocida, liderada pelo presidente Jair Messias Bolsonaro e por seu ministro da economia, Paulo Guedes. Ela ressalta a discussão sobre o período que vivemos e nos auxilia, sobretudo, quando tentamos entender esta terceira década do século XXI.

Parte da explicação de como chegamos ao atual momento que nos encontramos pode ser obtida no ano de 2013, quando setores expressivos da sociedade brasileira foram para as ruas exigindo mudanças políticas e econômicas. Também não podemos deixar de lembrar os embates de 2014, durante o processo eleitoral que culminou com a reeleição da presidenta Dilma Vana Rousseff e nem o fato de o candidato derrotado contestar o resultado do pleito, dando início ao golpe midiático-legislativo implementado pela burguesia brasileira no ano de 2016, sob o comando do ex-deputado federal Eduardo Cosentino Cunha.

Uma questão a ser destacada e importante para se compreender o momento atual é a aprovação, no Congresso Nacional, da lei complementar número 150, de 01 de junho de 2015. A normativa desagradou sobremaneira a classe média brasileira, pois, a partir daquele momento, um grupo de empregados que sempre foram tratados como “semi-escravos”, uma vez que não tinham acesso a muitos direitos garantidos a todos os trabalhadores com registro em carteira, passaria a ser reconhecido como categoria de trabalhadores com direitos.

A categoria das empregadas domésticas era formada majoritariamente por mulheres negras e de pouca instrução, ou com pouco acesso à escola, tal como toda a gama de trabalhadores tratada nesta coletânea. É nesse contexto que esta coletânea se insere. Num contexto de lutas e de defesa da democracia participativa e dos direitos da classe trabalhadora, sobretudo da sua fração que vive no e do campo.

O momento que enfrentamos tornou-se ainda mais difícil para a classe trabalhadora na medida em que, com ajuda dos meios de comunicação controlados pela burguesia e presentes em todo o território nacional, elegeu-se presidente da república um extremista com características fascistas. Entre as promessas de campanha do presidente eleito estavam

não regularizar um milímetro de terras indígenas e travar uma intensa luta contra os trabalhadores rurais sem terra, os quilombolas e outras categorias de trabalhadores.

Assim, a sociedade brasileira tem acompanhado a destruição de sua previdência pública, dos direitos e das garantias trabalhistas através das chamadas reformas trabalhistas, do serviço público em geral, mas, sobretudo, dos serviços de saúde e de educação públicas, além da própria democracia.

No momento em que um presidente da república se elege com a promessa de não assentar nenhuma família sem terra, não regularizar nenhuma área quilombola, não demarcar nenhum milímetro de terras indígenas, a resistência a essa forma de governo e o combate a essas políticas destrutivas se fazem extremamente necessários. Eles partem das ruas, dos movimentos organizados e do interior das universidades através de reflexões como as que vemos nos textos que compõem **CIOS DA TERRA: sobre trabalho, cultura, produção de saberes e educação do campo**, colocados à disposição dos pesquisadores, dos professores e da sociedade em geral.

A luta da classe trabalhadora é uma luta incessante contra uma estrutura societária que se formou a partir de um sistema escravocrata, como lembram Ana Elizabeth Santos Alves e José Carlos Amaral Junior. Considerando a origem escravista do Brasil, é possível perceber que os discursos e as manifestações do presidente eleito sempre expressaram o desejo de restaurar tal (des)ordem no país. O grupo que está ocupando os espaços de poder político no Brasil vem procurando destruir não apenas os direitos dos trabalhadores, mas principalmente suas organizações e seus movimentos de luta, bem como o que chama de marxismo cultural, representado por pesquisadores e professores próximos aos movimentos sociais, como são os que participam desta coletânea.

Esta obra fica pronta no momento em que o governo brasileiro retira grande parte de recursos da educação e da ciência e tecnologia, deixando à míngua as agências de fomento fundamentais ao financiamento da pesquisa no país. Além disso, as verbas destinadas às universidades também foram sendo reduzidas e o ministro da educação por mais de uma vez afirmou que a universidade deve ser para poucos.

A partir do golpe consolidado em 31 de agosto de 2016 a educação do campo começou a enfrentar dificuldades. Inicialmente com o PRONERA, cujas verbas foram sendo reduzidas até a extinção completa do programa. Outro dado importante foi o fim da SECADI, onde estava alocada a educação do campo, modalidade destinada aos trabalhadores que vivem e/ou trabalham nas áreas rurais.

Esta coletânea traz 11 textos que ofertam uma enorme contribuição para o campo da Educação, sobretudo para aqueles que trabalham com educação do campo. Além dos textos específicos sobre campo, há outros que realizam uma interface com o marxismo e com a luta e a história dos trabalhadores.

Ao lermos sobre a situação dos trabalhadores do campo nos chama atenção as formas de vida nômades e errantes, principalmente de homens solteiros que se aventuram primeiro nos chamados “pau de arara” e depois em ônibus que já não servem mais para transportar trabalhadores urbanos, mas que são transformados em transporte de trabalhadores rurais. Um transporte precário que, dia após dia, leva grande contingente de pessoas que vão preencher as cidades dormitórias existentes neste país, transformando suas próprias existências em um ato de protesto contra os descasos das burguesias nacional e internacional, que exploram a mão de obra desses trabalhadores.

Nesse sentido, o livro traz um alerta de que o trabalho, a educação e a cultura camponesa produzem elementos e modos de vida que podem contribuir para a formação de uma luta contra-hegemônica. Os espaços de formação política e de organização da classe trabalhadora, auxiliados por um processo de educação apropriado aos trabalhadores, tornam-se espaços de produção de cultura e de resistência à exploração desses trabalhadores.

Da mesma forma é importante a retomada da discussão sobre a luta dos povos originários deste mundo que se situa a um oceano de distância da Europa. Trazer o debate sobre as questões indígenas e a relação dos seres humanos com a natureza num momento em que o governo de plantão no Brasil estimula queimadas de florestas nativas e garimpo em terras indígenas é fundamental e pertinente. A leitura desses temas nos auxilia a compreender e a adquirir o ânimo necessário para a luta contra a destruição do meio ambiente, principalmente quando o Supremo Tri-

bunal Federal vota o marco temporal sobre os povos indígenas no Brasil.

Ao lado da luta dos povos indígenas devemos destacar a luta das populações tradicionais, dos ribeirinhos, dos povos das florestas, sobretudo daqueles que vivem nas regiões amazônicas e combatem a destruição das florestas. Trata-se do legado de Chico Mendes, que não pode ser esquecido! Ao lado dessas lutas temos também a dos caiçaras, que estão vendo a cada dia seu habitat ser destruído pela especulação imobiliária.

Ao se destruir os ambientes onde essas pessoas vivem, restam as memórias que precisam ser preservadas como forma de luta e resistência. Mas, como preservar a memória de um povo, cujas parcelas mais jovens se veem obrigadas a migrar para os grandes centros urbanos em busca da sobrevivência? Coletâneas como o Cios da Terra cumprem o papel fundamental de rememorar as importantes lutas da classe trabalhadora brasileira.

Nesse sentido, podemos dizer que a luta em defesa de novas formas de produção da vida, sobretudo no que se refere à vida dos trabalhadores do campo que optam pela produção agroecológica, só será possível a partir da luta por outra forma de educação. Uma educação que leve em conta as necessidades da classe trabalhadora. Não uma educação para a classe trabalhadora que a capacite para servir ao capital, mas uma escola que transmita os saberes já produzidos pela humanidade e que são apropriados pela burguesia como se somente a ela pertencesse. Nessa perspectiva, a defesa da agroecologia se dá a partir da luta por uma educação pública, laica, de qualidade e única para toda a sociedade.

Em uma luta tão árdua é fundamental retomarmos a importância dos movimentos sociais e populares, sobretudo dos movimentos de luta pela terra. Suas experiências com a educação de homens e mulheres do campo são essenciais no combate ao capital e na defesa de uma sociedade justa, fraterna e radicalmente igualitária.

Luiz Bezerra Neto

CIOS DA TERRA: SOBRE TRABALHO, CULTURA, PRODUÇÃO DE SABERES E EDUCAÇÃO DO CAMPO¹

Ana Elizabeth Santos Alves e Lia Tiriba (Orgs.)

APRESENTAÇÃO: CIO(S) DA TERRA, A PROPÍCIA ESTAÇÃO...

*Debulhar o trigo / Recolher cada bago do trigo/
Forjar do trigo o milagre do pão/ E se fartar de pão/
Decepar a cana/ Recolher a garapa da cana/Rou-
bar da cana a doçura do mel/ Se lambuzar de mel/
Afagar a terra/ Conhecer os desejos da terra/ Cio da
terra, a propícia estação/ E fecundar o chão...²*

Milton Nascimento e Chico Buarque

Essa música fala de muitas coisas, remetendo-nos às dimensões ontológicas do trabalho – trabalho entendido como mediação das relações que os seres humanos estabelecem com a natureza e entre si, como elementos da natureza. Na *Apresentação* deste livro, assim como o professor Luiz Bezerra, que nos deu o prazer e a honra de escrever o *Prefácio*, nós também nos inspiramos na canção *Cios da Terra*, de Milton Nascimento e Chico Buarque, que nos dá o tom sobre os significados dessas relações sob a égide da produção destrutiva do capital. Por incrível que pareça, ao terminar de organizar esta coletânea de artigos, nos demos conta de que essa mesma música havia sido objeto de inspiração de um texto publicado há 20 anos por Lia Tiriba e Bruna Sichi (2011). Com o mesmo título *Cios da Terra*, no texto, as autoras simulam um “passeio no campo” para evidenciar que, apesar de bucólica, a vida no campo requer muitos trabalhos, entre eles, aqueles que, sob a égide do capital, modificam as relações sociais no âmbito da comunidade, aviltando o direito de se viver

¹ DOI- 10.29388/978-65-81417-57-4-0-f.17-28

² Trecho da música O cio da terra, de Chico Buarque e Milton Nascimento.

plenamente a infância e a juventude. A partir da experiência vivida no assentamento Che Guevara, no estado do Rio de Janeiro, as pesquisadoras sinalizam que, mesmo sob os limites impostos pelo capital, a unidade de produção associada organizada pelos trabalhadores e pelas trabalhadoras pode ser entendida como unidade de produção associada de saberes, na qual vão brotando novas práticas sociais. E aqui estamos nós, mais uma vez, insistindo com o mesmo título, trazendo novos elementos para refletir sobre trabalho, cultura, produção de saberes e educação do campo.

Em sua origem latina, a palavra cultura designa o modo de cultivar a terra e também o próprio trabalho de cultivar aquilo que a natureza nos oferece. Fartar-se de pão e se lambuzar de mel requer muito trabalho: é preciso afagar a terra, conhecer os desejos da terra... Como seria possível roubar da cana a doçura do mel sem descobrir quais são as melhores estações para fecundar o chão, plantar e, finalmente, colher os frutos do trabalho? E se não chover? E se chover demais? E se as pragas de bichinhos comerem a plantação? Estaria na hora de pedir ajuda a um técnico em agricultura ou, quem sabe, de se juntar aos movimentos sociais no campo? E a tal da reforma agrária popular, sai ou não sai? Vale a pena lutar por ela? Como as pessoas fazem para participar?

Viver no campo dá muito trabalho: o trabalho de produzir a existência humana. Acordar cedo e debulhar o trigo até o entardecer. De noite tem a reunião da associação dos pequenos produtores: querem falar sobre concentração fundiária e sobre agroecologia. Voltar para casa, preparar a janta e depois fazer a criança dormir, aquecida pelo calor que vem do fogão à lenha. Cadê as mulheres? Afinal, cuidar das pessoas é uma tarefa incumbida, historicamente, à *mulé*, que, desde menina-moça, tem a obrigação de se ocupar do trabalho doméstico, além do trabalho na roça. É intensa a jornada de trabalho para forjar do trigo o milagre do pão. E é preciso não esquecer de sovar a massa do pão e de deixar que ela descanse para ser assada no dia seguinte, bem cedinho, antes de todo mundo sair para a escola, para o trabalho na roça e fora da roça: trabalhos temporários nas colheitas em terras alheias, empregos domésticos, construção civil e comércio.

Para Marx (1980, p. 146), “o sabor do pão não revela quem plantou trigo” e muito menos em que relações sociais de produção se deu o processo de trabalho: “se sob o chicote do feitor de escravos ou o olhar ansioso do capitalista”. Afinal, homens e mulheres não fazem a história

como gostariam, pois se defrontam com determinadas circunstâncias legadas e transmitidas pelo passado. Nesse sentido, as práticas econômicas e culturais de um povo ou de um grupo social só ganham sentido se entendidas na sua materialidade histórica. Se, como diz Thompson (2001), economia e cultura se constituem na mesma rede de relações, é preciso perguntar quais os objetivos do trabalho, como se trabalha e para que se trabalha – questões estas que nos remetem à economia política, ou seja, ao estudo das relações sociais de produção que são hegemônicas em uma determinada sociedade. Também vale a pena indagar sobre aquelas práticas que caminham na contramão do capitalismo e que, na acepção de Raymond Williams (2011), podem ser consideradas “alternativas”, mas não necessariamente “opositoras” à sociedade produtora de mercadoria.

Como Thompson (2001), pensamos que, além das determinações gerais e das mediações do capital que incidem nas relações de trabalho e de convivência no âmbito da comunidade, a análise do trabalho no campo requer considerar o conjunto das relações sociais que vão se constituindo no cotidiano de vida e trabalho. Assim, nunca é demais lembrar que nas comunidades onde vivem homens e mulheres do campo, as culturas do trabalho são tecidas por muitos fios que entrelaçam classe, gênero, cor de pele/raça, etnia e geração. O fazer-se classe trabalhadora (THOMPSON 1987), particularmente, dos(as) trabalhadores(as) do campo se constrói na interface das mediações primárias e das mediações de segunda ordem do capital. Embora a agricultura familiar seja responsável por 70% dos alimentos produzidos no Brasil, a lógica do capitalismo adentra o campo, expulsando, para as periferias das cidades, sua população, que migra em busca de outros trabalhos que possam garantir o sustento das famílias. Em 2012, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), a maior parte da população brasileira, 84,72%, vivia em áreas urbanas, enquanto 15,28% dos brasileiros viviam em áreas rurais.

Substanciadas na concepção materialista da história e da cultura, vale destacar a necessidade de problematizar a concepção bucólica que subjaz à ideia de “viver no campo”. Devido às contradições inerentes ao modo capitalista de produção da existência, podemos dizer que, no campo, os modos de vida se circunscrevem entre experiências de reprodução ampliada da vida e de reprodução ampliada do capital. O mesmo podemos dizer em relação à ideia de “comunidade”, uma abstração que necessita ser apreendida como concreto pensado, o que requer, no sentido

marxiano, considerar as mediações que a constituem enquanto categoria histórica.

“Para viver no campo, primeiro é preciso ter terra para que a vida possa ser produzida”, assim falou Marcio Gomes da Silva, da Universidade Federal de Viçosa (UFV), numa rápida conversa entre nós... Para quem está de passagem pelo campo ou resolve alugar uma casinha bem longe do barulho e da poluição da cidade; ou mesmo, para quem deseja diminuir a possibilidade de ser contaminado pelo Covid-19, nem sempre é possível perceber que as formas de trabalho são diversas, todas elas direta ou indiretamente subordinadas à lógica do capital. O curioso é que, no contexto da pandemia, é visível a olho nu que, enquanto os trabalhadores e as trabalhadoras do campo migram para a cidade em busca de trabalho, as comunidades têm recebido um número crescente de jovens, adultos e de famílias inteiras que se mudam para o campo, fugindo da cidade grande. Buscam paz, tranquilidade e, de preferência, algum tipo de trabalho que contribua para garantir o sustento da família... ou mesmo que ajude a passar o tempo.

Oriundas geralmente da chamada “classe média”, uma grande parte das pessoas que migram para o campo deseja que o ovo caipira e outros alimentos que vão para a mesa estejam livres de agrotóxico ou de qualquer outro tipo de contaminação da terra e dos rios. Nessa ciranda, vão chegando à comunidade outros produtos orgânicos como aveia integral, linhaça, açúcar mascavo e outras especiarias que podem ser adquiridos no “supermercadinho” mais próximo, que foi comprado por um empresário do ramo, cujo objetivo é expandir seus negócios no campo, graças à exploração do trabalho de jovens e adultos camponeses. Por ter que vender o aipim a um preço baixíssimo para o atravessador e por ter poucas possibilidades de produzir excedentes suficientes para a satisfação das necessidades dos membros da unidade familiar, esses jovens e adultos acabam por vender sua força de trabalho da forma precária, como deseja o empresário capitalista.

Enquanto isso, as galinhas iniciam uma dieta que combina material orgânico de todo o tipo, misturado com um pouquinho de milho transgênico. Em síntese, é como diz o título do filme *O veneno está na mesa*, de Silvio Tendler. Trata-se de uma vida no campo, na qual está fortemente presente a subsunção real do trabalho ao capital, o que se evidencia em um modelo de agricultura dependente e submissa às leis que regem as

indústrias de defensivos agrícolas e produtoras de transgênicos. Sem falar dos imensos campos usurpados pela monocultura e pelo agronegócio, deteriorando a paisagem e a própria vida no campo. Metaforicamente, talvez possamos dizer que a ideia bucólica de viver no campo termina com o fim do romantismo do ovo caipira. Não por acaso Thompson (2001) diz que não é possível separar economia e cultura.

Por ser histórica e socialmente construída, uma determinada comunidade no campo é reveladora de um modo de vida ou de modos de vida que se constituem na interface entre trabalho e capital e que se manifestam como totalidade social, como síntese de múltiplas determinações. Conhecê-la na sua concretude, não como concreto caótico, mas como concreto pensado requer, entre outros, considerar as suas particularidades, as quais se materializam no trabalho comunitário, na escola comunitária, na produção comunitária e em tudo mais que diz respeito à vida em comunidade. Sem dúvida, a escola pública se constitui em uma instância fundamental de formação humana, onde crianças, jovens e adultos podem ter a possibilidade de transcender a vida cotidiana e, sem deixar de valorizar a cultura do lugar, compreender a comunidade como totalidade social, como realidade que se quer transformar e, ao mesmo tempo, manter os *Costumes em Comum* (Thompson, 1998).

Comum, comunidade, comunismo... Em sua origem latina, a palavra comunidade remete a *communitas*, relativo a companheirismo e a *communis* que diz respeito ao que é comum e, portanto, compartilhado por muitas pessoas, grupos sociais e por uma determinada classe social. Em última instância, o “ser comunitário”, no seu processo de torna-se comunitário, só é possível coletivamente, ou seja, na relação que se estabelece entre os elementos da natureza e, entre eles, o próprio ser humano. Nesse processo está presente a luta pelo que é “comum”, entendido como “coisas” objetivas e subjetivas, simbólicas, materiais e imateriais que pertencem ou deveriam pertencer a todos. É exatamente esse sentimento de pertencimento que pode nos ajudar a lutar, por exemplo, pela não exploração dos seres humanos pelos seres humanos e por uma nova relação entre seres humanos e natureza – natureza que é externa a nós e ao mesmo tempo nos constitui como seres sociais.

Para refletir sobre *Cios da Terra* como realidade e utopia, este livro foi feito por muitas mãos. Foram mãos, corações e mentes de pesquisadores(as) de diversas universidades que, pouco a pouco, foram tecendo uma

rede, cujos fios vão ao encontro do grupo de pesquisa *História, Trabalho e Educação* do Museu Pedagógico da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), vinculado ao HISTEBR (Unicamp). Em particular, contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa *Trabalho-Educação em comunidades tradicionais rurais: saberes escolares e não escolares nos processos de produção da vida social*, financiado pelo CNPq (Chamada MCTIC/CNPq Nº 28/2018 – Universal – processo número: 430241/2018-6) e coordenado por Ana Elizabeth Santos Alves (UESB), com a participação de estudantes e professores da UESB e com a colaboração de Lia Tiriba (UFF) e de seu grupo de pesquisa.

O objetivo do referido projeto foi analisar de que maneira a escola está entrelaçada com os processos de produção da vida social de trabalhadores e trabalhadoras de comunidades tradicionais rurais, no que diz respeito à incorporação de saberes não escolares construídos por meio de experiências educativas em torno da terra, da família e do trabalho. Em outubro de 2020, como atividade de pesquisa, promovemos a Roda de Conversa *Pesquisas em trabalho-educação: comunidades tradicionais rurais, modos de produção da existência e produção de saberes*, envolvendo os professores Doriedson Rodrigues (UFPA), Maria Clara Bueno Fischer (UFRGS), Claudio Felix dos Santos (UESB), e Fábio Mansano de Melo (UESB), além de Ana Elizabeth Santos Alves (UESB) e Lia Tiriba (UFF). Outras Rodas ocorridas mensalmente no ano de 2021 e que contaram com a participação de bolsistas de Iniciação Científica, mestrandos, doutorandos e outros pesquisadores foram adensando o que denominamos “Grupo(s) Ampliado(s) de Pesquisa”, os quais também se constituíram como ponto de partida fundamental para a organização da coletânea de artigos que aqui apresentamos.

O livro *Cios da terra: sobre trabalho, cultura, produção de saberes e educação do campo* tem como propósito reunir elementos teórico-metodológicos de grupos de pesquisas que fazem interlocução com o Museu Pedagógico (UESB). Em particular destacamos o HISTEDBR (Unicamp), o Neddate (UFF), o Grupo These (UFF, UERJ, Fiocruz), o Grupo Trabalho, conhecimento e educação (UFRGS) e o Gepte (UFPA), todos do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Outros grupos foram chamados para expressar suas descobertas de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisa Educação do Campo, Trabalho, Contra-Hegemonia e Emancipação (GEPEC/UNEB); Grupo de Pesquisa Desenvolvimento, Sociedade

e Natureza (DSN/UCSal) e o Instituto de Investigaciones Económicas (UNAM – México).

Referimo-nos a pesquisadores e pesquisadoras que têm contribuído para tornar ainda mais visíveis modos de produzir a existência humana que, embora submersos na lógica do modo de produção capitalista, constituem-se na perspectiva da reprodução ampliada da vida. Daí, a expressão *Cios da Terra* nos servir de inspiração para o título desta coletânea de artigos.

Considerando as singularidades dos objetos dos(as) pesquisadores(as) que têm se debruçado sobre questões relativas a trabalho-educação, experiência, cultura camponesa, modos de vida, agroecologia, extensão rural, tecnologias de produção da vida, saberes do trabalho associado, movimentos populares e educação do campo, elencamos os(as) autores(as) e as temáticas que compõem os 11 capítulos do livro.

Amplamente fundamentados em pesquisas empíricas, o conjunto de textos apresentado ao leitor e à leitora contribui para analisar, problematizar e fortalecer questões que nos são comuns, entre elas a valorização das lutas históricas de homens e mulheres do campo e do conjunto da classe trabalhadora em defesa da hegemonia do trabalho sobre o capital.

Tendo em vista esses princípios, **Célia Regina Vendramini** nos convida a refletir acerca do crescimento das migrações em todas as partes do mundo, sejam elas internacionais ou nacionais, bem como da histórica emigração do campo para a cidade. No texto *O FAZER-SE CLASSE TRABALHADORA: AS MIGRAÇÕES CAMPO-CIDADE*, a autora analisa o processo de expropriação e exploração dos trabalhadores no contexto das relações sociais capitalistas. Célia chama a atenção sobre a expropriação da terra e dos meios de subsistência dos camponeses, sendo obrigados a moverem-se por diferentes locais e diversos ramos produtivos em busca de sobrevivência. Lembra, ainda, que na atualidade as migrações temporárias são predominantes e revelam a precariedade das relações de trabalho. A autora defende a necessidade de reflexões e ações que unifiquem as lutas da classe trabalhadora.

Cristina Maria Macêdo de Alencar, no texto *TRABALHO, EDUCAÇÃO E CULTURA CAMPONESA EM ELEMENTOS DE MODOS DE VIDA CONTRA-HEGEMÔNICOS*, considera que o desenvolvimento do capitalismo no Brasil e a sua expansão entre cam-

po-cidade se fazem de forma desigual e combinada. Com base em diferentes empirias, a autora busca problematizar as relações entre o rural e o urbano, dando visibilidade ao rural numa civilização em que o urbano industrial dá o tom. Reflete sobre as relações entre trabalho, educação e cultura em modos de vida contra-hegemônicos, supondo a existência de hegemonia e de resistências a essa hegemonia. Objetiva, portanto, evidenciar que o que liga essas relações é a condição rural camponesa e seus modos de vida, que contêm elementos contra-hegemônicos ao projeto civilizatório da modernidade urbano-industrial. Nessa mesma linha e fundamentado em ampla pesquisa empírica sobre os modos de vida dos povos originários da Amazônia peruana (Wampis), da Colômbia (Nasa), do Chile e da Argentina (Mapuche), o texto de **Dania López Córdova** e **Boris Marañon-Pimentel** *“ECONOMÍA” DE LOS PUEBLOS LATINO-AMERICANOS. IMAGINARIOS Y PRÁCTICAS DESDE LA RELACIONALIDAD CON LA “NATURALEZA”* busca mostrar a relação estabelecida entre “economia” e natureza na vida desses diferentes povos tradicionais (povos indígenas) latino-americanos. Os autores indicam que o objetivo desses povos é priorizar a reprodução ampliada da vida, por meio de relações próximas com a natureza, estabelecendo vínculos sociais e econômicos entre os grupos familiares, distanciando-se dos princípios da racionalização econômica capitalista.

Partindo do conceito de modos de vida, **William Kennedy do Amaral Souza** e **Ellen R. S. Miranda**, no texto *TRABALHO-EDUCAÇÃO E (RE)ESTRUTURAÇÃO DE MODOS DE VIDA: LUTAS E RESISTÊNCIAS NA(S) AMAZÔNIA(S) BRASILEIRA(S)*, buscam responder à indagação de como povos e comunidades tradicionais constroem processos de resistência às determinações do modo de produção capitalista, evidenciando modos de vida em comunidades tradicionais do Vale do Guaporé, em Costa Marques, Rondônia e do Quilombo Tambaí-Açu, em Mocajuba, no Pará. Segundo os autores, a defesa do território e a afirmação das maneiras de ser, fazer, sentir e pensar o mundo dos povos tradicionais são elementos de (re)construção de suas identidades e, ao mesmo tempo, condição de existência e de resistência ao processo de expansão capitalista na Amazônia. Os modos de vida também foram tema do artigo de **Fábio Mansano de Mello** e **Marisa Oliveira Santos**, articulado com reflexões sobre a educação do campo e o cotidiano de mulheres. No texto *MEMÓRIAS SOBRE TRABALHO E EDUCA-*

ÇÃO EM CASAS DE FARINHA, os autores refletem sobre as memórias de mulheres nas relações entre os saberes de ofício e o desejo pela escola. O artigo descreve e analisa as memórias das trabalhadoras que vivem no interior da Bahia e que não tiveram acesso à educação escolar em função do trabalho e da condição de gênero. Os autores defendem o direito à escola e a uma educação do campo que assegure o acesso dos(as) trabalhadores(as) aos conhecimentos científicos em diálogo com seus modos de vida e os saberes constituídos pelos sujeitos do campo.

Ana Elizabeth Santos Alves e José Carlos do Amaral Junior, baseados em dados empíricos de comunidades rurais da Bahia, no texto *TRABALHO-EDUCAÇÃO: EXTENSÃO RURAL, MODOS DE VIDA E A ESCOLA*, analisam as influências das políticas públicas de extensão rural nos modos de vida de povos de agricultura camponesa que vivem em comunidades, produzindo saberes técnicos em relação ao trabalho, à educação e à modernização do campo segundo condições favoráveis à ampliação das ações do capital. Os autores questionam em que medida essas políticas se constituíram como um sistema paralelo de educação, contribuindo tanto para a precária difusão das escolas no meio rural, quanto para a implantação de projetos escolares desconectados com o modo de vida camponês. **Marcio Gomes da Silva**, no texto *EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO: FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO DE TRABALHADORES/AS EM AGROECOLOGIA*, mantém uma interlocução com as análises sobre as políticas públicas de extensão rural ao ressaltar a importância de identificar as congruências entre a educação popular e a educação do campo que contribuem para a formação de trabalhadores(as) do campo em agroecologia, na Zona da Mata mineira. Para tanto, o autor reconstitui as concepções de Educação Popular e a historicidade de suas experiências e apresenta uma descrição histórica dos processos sociais que contribuíram para a elaboração da concepção da Educação do Campo, de forma a capturar as relações entre o projeto de campo “camponês”, materializado em parte na agroecologia, e os conteúdos programáticos das experiências educativas.

Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo e Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho também trazem para o debate a Educação do Campo e a discutem a partir de sua conexão com o trabalho. No texto *MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA: EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO E EDUCAÇÃO DO CAMPO* as autoras re-

fletem sobre a relação trabalho e educação na proposta pedagógica do MST e sobre como essa proposta se traduz na particularidade de uma escola pública de educação profissional no assentamento Terra Vista, em Arataca, região sul da Bahia. Por meio de análises dos documentos educacionais do MST, das propostas metodológicas da escola e de dados de observação de práticas de trabalho coletivo na escola, as autoras evidenciam como o trabalho, enquanto atividade educativa, está presente na escola. Seguindo nessa mesma linha, **Cláudio Félix dos Santos**, no texto *EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO, CONHECIMENTO SISTEMATIZADO E CULTURA POPULAR*, reflete sobre a relação entre o erudito e o popular como desafio para o desenvolvimento do trabalho educativo no campo. O autor traz como elemento de discussão o que se convencionou denominar de cultura popular e cultura erudita e busca mostrar suas reciprocidades e a necessidade de superação da falsa dicotomia entre ambas, dissimulada pela divisão social e sexual do trabalho. O texto defende a ideia do desenvolvimento do trabalho educativo escolar com o propósito da máxima apropriação das objetivações humanas por parte dos indivíduos no campo ou na cidade.

Os saberes do trabalho são abordados de formas diferentes em outros dois textos. O artigo de **Doriedson S. Rodrigues** e **Oswaldo Luís Martins de Castro** intitulado *TECNOLOGIAS DE PRODUÇÃO DA VIDA: SABERES DO TRABALHO DA PESCA EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS* se ocupa de evidenciar parte desses saberes. Os autores apresentam o mundo do trabalho dos ribeirinhos, na região do Baixo Tocantins, estado do Pará, Amazônia. Descrevem como esses povos produzem a existência com o objetivo de compreender a materialidade produtiva e relacional de homens e mulheres, com vínculos estreitos com outros elementos da natureza. Tendo em conta a premissa do princípio educativo do trabalho, os autores refletem sobre os saberes do trabalho de pescadores e pescadoras artesanais, manifestos em tecnologias de produção da vida que se materializam em instrumentos para a captura de pescado e a extração de outros recursos das florestas.

Esta coletânea se encerra com o artigo de **Maria Clara Bueno Fischer**, **Betânia Cordeiro** e **Lia Tiriba**. Intitulado *RELAÇÕES SEVERES HUMANOS/NATUREZA E SABERES DO TRABALHO ASSOCIADO: PREMISSAS POLÍTICO-EPIDEMOLÓGICAS*, o texto reúne procedimentos teórico-metodológicos utilizados em suas pesquisas

sobre saberes do trabalho que emergem de práticas econômico-culturais de mulheres e homens que vivem e trabalham de forma associada no campo. Tendo como base empírica comunidades tradicionais e uma rede da economia solidária que articula campo e cidade, as autoras destacam que os saberes do trabalho associado são aqueles produzidos nos processos de trabalho que se caracterizam por uma forte relação seres humanos/natureza, pela apropriação coletiva dos meios de produção, pela apropriação igualitária dos frutos do trabalho e pela gestão democrática das decisões quanto aos rumos da utilização dos excedentes de produção.

“*Terra para quem nela trabalha*”, dizia Emiliano Zapata. As lutas pelo acesso à terra e pela permanência dos(as) trabalhadores(as) no campo são objetivos do MST e de outros movimentos do campo. A terra é compreendida como recurso da natureza e deve ser usufruída por toda a sociedade. “Não pode ser aprisionada pela propriedade privada absoluta, [...] a terra não é uma mercadoria” é o que diz a Proposta para a Reforma Agrária do MST, de 1995 (MST, 2012, p. 189). A manutenção dos(as) agricultores(as) e de seus filhos e suas filhas na terra passa também pela Educação do Campo, ou seja, a luta pelo reconhecimento da importância da escola está relacionada à articulação entre trabalho e educação como potencializadora da transformação da realidade.

Segundo Luiz Bezerra Neto (2016, p. 175), o MST se preocupa com a educação dos(as) trabalhadores(as) e a erradicação do

analfabetismo existente tanto em seus quadros quanto na sociedade em geral e que, segundo seus dirigentes, é de fundamental importância que os filhos dos agricultores permaneçam no campo, que deem continuidade à luta pelo acesso à terra, partilhando as tradições e o projeto social do movimento.

Entendemos que, na perspectiva da Educação do Campo, a escola e os movimentos sociais populares podem contribuir para que, como nos inspira Karel Kosik (1996), homens, mulheres, crianças, jovens, adultos, idosos possam caminhar na longa e tortuosa estrada de terra que nos leva a questionar o mundo das aparências, ou seja, o mundo da pseudo-

-concreticidade. Como forma de compreensão da realidade que se quer transformar, o materialismo histórico-dialético é um bom caminho para se caminhar.

Boa leitura... e uma propícia estação!

REFERÊNCIAS

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. Livro Primeiro.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Proposta para a Reforma Agrária do MST - 1995. In: STEDILE, João Pedro (org.). **A questão Agrária no Brasil: Programas de reforma agrária 1946-2003**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

NETO, Luiz Bezerra. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

THOMPSON, Edward. **A peculiaridade dos ingleses e outros artigos**. Antonio Negro; Sergio Silva (orgs.). Campinas: Unicamp, 2001.

THOMPSON, Edward. **A formação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TIRIBA, Lia; SICH, Bruna. Saberes da experiência e saberes do trabalho associado. In: TORRES, Artemis; SEMERARO, Giovanni. **Sobre Saberes, educação e democracia**. Cuiabá: EdUFMT, 2011, pp.11-32.

O FAZER-SE CLASSE TRABALHADORA: AS MIGRAÇÕES CAMPO-CIDADE¹

Célia Regina Vendramini²

INTRODUÇÃO

O fio condutor deste texto se refere ao processo histórico do *fa-zer-se* da classe trabalhadora. Ele pretende contribuir para a compreensão das mudanças em curso na relação capital-trabalho, em especial, aquelas que dizem respeito à classe trabalhadora. Para tal, apoia-se nas análises do historiador marxista Edward Thompson (1987) acerca das classes como um processo em formação, forjado na luta.

Referimo-nos a uma classe que se constitui no processo de expropriação no âmbito das relações sociais capitalistas, constituída por trabalhadores que foram separados dos meios de produção da vida e também dos meios de subsistência. Resta-lhes vender sua força de trabalho em relações sociais de exploração, dominação e alienação. Entretanto, dada a imensa população supérflua de trabalhadores, nem todos conseguem vender sua força de trabalho. Os que conseguem, submetem-se a relações e condições de trabalho marcadas pela extrema precariedade.

Observamos as diferenças no interior da própria classe trabalhadora. Diferente do século XIX, quando Marx e Engels (1985) observavam uma classe numericamente grande, homogênea e organizada, na atualidade, ela continua massiva, porém marcada pela heterogeneidade e pela fragmentação, com consequências para a sua organização. Tais diferenças podem ser observadas em diversos aspectos relativos ao gênero (diferenciação salarial entre mulheres e homens), à etnia e à raça (entre os mais precarizados estão os negros e os imigrantes), à idade (exploração de crianças no trabalho), às diversas ocupações ao longo da trajetória laboral, aos contratos de trabalho parciais, à ocupação em vários locais e setores

¹ DOI- 10.29388/978-65-81417-57-4-0-f.29-46

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora na Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: celia.vendramini@ufsc.br.

produtivos, ao pagamento de salário por tempo ou por peça, ao trabalho legal ou ilegal, à ausência de direitos trabalhistas para uma ampla e crescente fatia dos trabalhadores, entre outros aspectos.

Da mesma forma, a indústria hoje, diferente do século XIX, conforme relatado por Marx (2017), move-se para diferentes setores e lugares, sejam urbanos ou rurais, buscando manter e/ou aumentar suas taxas de lucro. Se a indústria é a produção própria da sociedade capitalista, não o é das cidades, uma vez que ela não permanece submetida ao lugar, embora dependa dele (LEFEBVRE, 1991).

O que vamos assinalar com maior ênfase, neste texto, diz respeito aos trabalhadores que precisam emigrar para prover a sua subsistência. Os que são forçados a deixar o seu local de nascimento ou moradia, ou até mesmo seu país, a família e os amigos, os vínculos sociais, a escola, o modo de vida. Os que, nos termos de Hobsbawm (1991), vagueiam pelo mundo em busca de trabalho.

Os emigrantes têm se deslocado historicamente do campo para a cidade, do centro urbano para sua periferia, entre regiões, estados e municípios. Além disso, as migrações se tornaram cada vez mais temporárias. Observamos que o campo forneceu os braços e as energias humanas para serem consumidos na industrialização e na urbanização do Brasil. Hoje, os braços e as energias têm sido direcionados em parte para as colheitas em diferentes regiões e para o agronegócio. Os volantes de outrora são os temporários de hoje.

Procuraremos, neste texto, refletir sobre a classe trabalhadora migrante – rural e urbana – a qual revela “a ponta mais visível do *iceberg* no que concerne à precarização das condições de trabalho no capitalismo atual” (ANTUNES, 2018, p. 72). O foco do trabalho está na errância da classe trabalhadora e nos mecanismos que vão tornando-a descartável num determinado local ou setor e “estranha” ou “intrusa” no novo local para aonde se dirige.

A EMIGRAÇÃO EM DIREÇÃO ÀS CIDADES

Na década de 1780 na Inglaterra, segundo Hobsbawm (1991), a linha que separava a cidade e o campo era bem demarcada. Em muitos

países, a barreira dos impostos ou a velha muralha dividia os dois. Mesmo onde não havia uma divisão administrativa tão rígida, os habitantes das cidades eram quase sempre fisicamente diferentes dos homens do campo. A palavra urbano, nesse período, pouco se adequava à realidade, visto que apenas Londres e Paris eram genuinamente grandes. A prosperidade da vida na cidade vinha do campo.

Um século depois, na Europa, a situação se alterou completamente. Em 1850 a população urbana ultrapassou a rural. O mundo se tornou majoritariamente urbano em 2007. Segundo relatório da ONU-Habitat³, 56,2% da população mundial vive, atualmente, em áreas urbanas e a expectativa é que essa proporção aumente para 70% até 2050⁴. A América Latina é a região mais urbanizada e desigual do mundo, com mais de 80% da população vivendo nas cidades. Segundo o relatório da ONU-Habitat de 2012⁵, em torno de 111 milhões de latino-americanos vivem em bairros marginais.

Conforme argumento de Henry Lefebvre (1971), já em 1960, a clara distinção que ainda existia entre urbano e rural foi, gradualmente, desaparecendo num conjunto de espaços porosos de desenvolvimento geográfico desigual, sob o comando da hegemonia do capital e do Estado.

O caso da China é emblemático. De acordo com Harvey (2012), a porcentagem da população que reside em áreas rurais decresceu de 74%, em 1990, para 50%, em 2010. Segundo os estudos de Smith (1997), dos 440 milhões de trabalhadores rurais chineses, cerca de 120 milhões (o equivalente à população total da Grã-Bretanha e da França) estão desempregados. As autoridades chinesas afirmam que entre 20% e 50% dos 160 milhões de trabalhadores urbanos são supérfluos.

No que diz respeito à realidade dos Estados Unidos, Lichter e Brown (2011) analisam o crescimento da interpenetração do rural e do urbano nas últimas décadas. Segundo os autores, em 1990, mais de 60% dos estadunidenses viviam em áreas rurais, definidas como pequenas cidades (com menos de 2.500 habitantes), campos e fazendas. Hoje, mais

³ Disponível em: https://unhabitat.org/sites/default/files/2020/11/world_cities_report_2020_abridged_version.pdf. Acesso em: 27 maio 2021.

⁴ Informações disponíveis em: <https://news.un.org/pt/story/2019/02/1660701>. Acesso em: 27 maio 2021.

⁵ Ver: <http://onu.habitat.org/>

de 80% deles vivem em áreas urbanas, dos quais mais de 50% fora do centro das cidades.

Conceitualmente, os subúrbios representam uma ponte associativa em rápido crescimento entre as grandes cidades e as comunidades rurais próximas e o campo. Residentes suburbanos operam diariamente em ambos os lados da divisão rural-urbana; como tal, eles obscurecem as fronteiras espaciais e sociais convencionais (LICHTER; BROWN, 2011, p. 580).

No Brasil, em torno de 85% da população brasileira vive em centros urbanos⁶. Historicamente, a economia brasileira esteve sustentada na produção monocultora para a exportação. O processo de industrialização no país se fez sem reforma agrária, com suporte ou subordinação da agricultura por meio de dois mecanismos: a oferta de trabalhadores excedentes para a indústria e a produção de alimentos para manter os salários em patamares baixos nas cidades, conforme OLIVEIRA (2003). A economia agroexportadora foi utilizada como acumulação primitiva de capital que financiou a industrialização. Grande parte da população foi deslocada para as cidades formando uma massa de trabalhadores disponíveis ao capital. Observamos, assim, que as mudanças econômico-políticas e as transformações técnicas e tecnológicas de produção vêm acompanhadas de importantes movimentos da população, como a emigração.

Na primeira metade do século XX trabalhadores do campo são expulsos e se dirigem para as áreas onde se inicia o processo de industrialização. Nos anos 1960, acirra-se tal movimento no contexto da chamada “revolução verde”, que impõe um novo padrão produtivo para a agricultura, ainda centrado na monocultura e dependente de máquinas agropecuárias e de insumos químicos produzidos e comercializados por empresas estrangeiras. Esse processo dificulta, ou até mesmo impossibilita a produção da vida no campo por parte dos pequenos agricultores. Muitos perderam suas terras em função do endividamento.

⁶ De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015, a maior parte da população brasileira, **84,72%**, vive em **áreas urbanas**. Já **15,28%** dos brasileiros vivem em **áreas rurais**.

A expulsão de trabalhadores da terra e a inviabilização de outros meios de subsistência, como a possibilidade de produzir alimentos no âmbito doméstico, a realização de determinadas técnicas e tecnologias de produção, a obtenção de assistência técnica, bem como o esvaziamento da pequena produção agrícola, sustentável e em parte agroecológica, caminham juntas com o fortalecimento da agricultura brasileira como *commodities*. Esta se torna estratégica na financeirização da economia centrada na produção de agrocombustíveis, no reflorestamento (pinus e eucalipto) para a indústria de celulose, na produção de carnes e outros produtos para a exportação. O agronegócio associa o capital agroindustrial com a grande propriedade fundiária, perseguindo o lucro e a renda da terra, sob patrocínio das políticas de Estado, além de desmobilizar as forças sociais aliadas à reforma agrária. Além disso, faz uso da força de trabalho migrante (nacional e internacional), de forma intermitente, conforme lhe convém.

De acordo com Bernstein (2012), não se pode conceber o surgimento e o funcionamento da agricultura, no capitalismo moderno, sem a centralidade e as reconfigurações de novos conjuntos de dinâmicas que ligam a agricultura e a indústria, o rural e o urbano (o local, o nacional e o global).

Observamos a imensa extensão de regiões sob a dependência das indústrias, do comércio, dos bancos, do sistema financeiro, ou seja, da organização urbana como um todo. Esse cenário de urbanização, associado com a produção industrial, com a dificuldade de o pequeno produtor rural sobreviver exclusivamente da produção agrícola, com o consumo crescente de produtos industrializados, já não permite mais demarcar a linha que separa a cidade e o campo, bem como as atividades urbanas e as rurais.

A centralidade do urbano não está apenas na vida da cidade, mas nos elementos que a compõem: o acesso a determinados bens, as escolas, o intercâmbio, a comunicação, o transporte. O problema urbano põe em questão as estruturas da sociedade como um todo.

Segundo a análise de Marx,

o modo de produção capitalista consome a ruptura do laço familiar

original que unia a agricultura à manufatura e envolvia a forma infantilmente rudimentar de ambas. Ao mesmo tempo, porém, ele cria os pressupostos materiais de uma nova síntese, superior, entre agricultura e indústria sobre a base de suas configurações antiteticamente desenvolvidas. Com a predominância sempre crescente da população urbana, amontoada em grandes centros pela produção capitalista, esta, por um lado, acumula a força motriz histórica da sociedade e, por outro lado, desvirtua o metabolismo entre o homem e a terra, isto é, o retorno ao solo daqueles elementos que lhe são constitutivos e foram consumidos pelo homem sob forma de alimentos e vestimentas, retorno que é a eterna condição natural da fertilidade permanente do solo. Com isso, ela destrói tanto a saúde física dos trabalhadores urbanos como a vida espiritual dos trabalhadores rurais (MARX, 2017, p. 572).

Nas formas pré-capitalistas, o território, a terra estão, organicamente, vinculados ao homem, a ponto de constituir *sua natureza inorgânica*. Entretanto, a condição principal da produção capitalista é a transformação da força de trabalho e das condições e meios de trabalho e de subsistência em mercadoria, por meio da chamada acumulação primitiva do capital. É a história da expropriação do homem em relação à natureza, o que pode ser descrito, segundo Quaini (1979), como progressiva dissociação do homem em relação ao território, após a transformação do território de valor de uso em valor de troca ou mercadoria.

O MOVIMENTO MIGRATÓRIO NA ATUALIDADE

O capitalismo não tem compromisso com os lugares e seus habitantes. É por isso que Katz (2019) fala em “capitalismo vagabundo”, desenraizado, associado com a intensificação da acumulação do capital e o aumento da diferença entre ricos e pobres.

A expressão capitalismo vagabundo conecta a errância e o abandono ao capitalismo – este, assediador do mundo, disperso, dissoluto, irresponsável – além de também abordar uma ameaça: uma produção capitalista crescentemente global pode abandonar muitos dos seus típicos compromissos com o lugar, mais centralmente aqueles

associados com a reprodução social que é, quase sempre, menos móvel do que a produção. No pior dos cenários, esse descompromisso lança pessoas à errância; no melhor, leva-as a lutar para garantir os bens materiais e as práticas sociais relacionadas com a reprodução social (KATZ, 2019, p. 437).

Essa errância do capitalismo resulta da busca por soluções às suas frequentes crises e aos movimentos trabalhistas fortes. As soluções apresentadas são, segundo Silver (2005), de ordem espacial (realocação geográfica da produção), tecnológica/organizacional (a qual reduz a força de trabalho viva e amplia a terceirização e o trabalho temporário), de produto (criação de novas linhas de produção menos sujeitas à competição e a conflitos) e financeira (deslocamento do capital da produção para as finanças e especulação). Trata-se, segundo a autora, da contínua recriação das contradições entre capital e trabalho.

Tais contradições são evidenciadas na situação dos trabalhadores expropriados e expulsos do trabalho e do local de moradia. A realocação geográfica do capital produz uma massa de desempregados nos locais de onde ele se retira e também conduz uma parte dos trabalhadores (os mais especializados) a acompanhar a produção. A solução tecnológica, além de aumentar o controle sobre os trabalhadores, amplia o exército industrial de reserva e altera as relações capital-trabalho, gerando formas organizativas de produção, cujas consequências recaem sobre os trabalhadores, agravando as condições precárias de exploração, por meio dos contratos parciais, temporários, informais, terceirizados, por plataformas digitais, entre outros.

As mudanças de produto deslocam o capital para linhas de produção mais inovadoras e lucrativas, descartando trabalhadores especializados num determinado ramo, os quais precisam buscar outros setores para se inserir e, conseqüentemente, novas qualificações ou habilitações para o trabalho. A tese de Martins (2016) analisa as alterações no processo produtivo de capital no município de Fraiburgo/SC (com a substituição de grande parte da agroindústria da maçã pela produção de pinus, soja e milho) e suas consequências na vida dos jovens trabalhadores em todos os seus aspectos, desde as questões básicas de sobrevivência até a busca de profissionalização da força de trabalho.

A solução financeira observada em empréstimos, intermediação financeira e especulação, caminha com o deslocamento do capital da produção gerando diversas consequências, como a ampliação dos trabalhadores supérfluos e a subordinação direta ao capital, como observado na “uberização das relações de trabalho” (FONTES, 2017).

Conforme já afirmamos, uma das consequências dramáticas do “capitalismo vagabundo” é o aumento da população supérflua e, conseqüentemente, dos movimentos migratórios de trabalhadores de uma região ou localidade para outra, para além da tradicional emigração rural-urbana, concentrando-se principalmente nas áreas periféricas, no entorno das cidades ou no espaço periurbano.

A nova realidade *periurbana* apresenta uma mistura complexa de subúrbios pobres, deslocados do centro das cidades, onde também se encontram trabalhadores rurais e moradores dos centros urbanos que se deslocam diariamente para trabalhar na indústria agrícola⁷. Uma das maiores oportunidades expansionistas após a II Guerra Mundial foi a urbanização e foi, principalmente, por meio dela que os excedentes foram absorvidos⁸. Assim, crescentemente, comunidades empobrecidas são expelidas para a periferia, provindas do centro da cidade ou do campo.

Seguindo as denominações de “agricultura para além da terra” e “capital agrário para além do campo”, Bernstein (2012) sugere a noção de “trabalho rural para além do campo”, fornecido não só pelos trabalhadores rurais “proletarizados”, que são sem-terra, mas também por parte dos agricultores marginais ou demasiado pobres. Ambos podem ser empregados localmente pelos produtores de *commodities*, ou sazonalmente em zonas mais distantes da agricultura capitalista, às vezes em vilas e cidades dentro de seus países ou, ainda, em âmbito internacional.

As formas mais precárias e degradantes de trabalho na atualidade já eram observadas no campo. Como, por exemplo, o desemprego que resultou da expulsão dos trabalhadores do campo, iniciada no século XIX, na Europa Ocidental, quando camponeses pobres e sem-terra migraram para as cidades e se repetiu em uma escala global. Mas a reestruturação que criaria uma ordem urbano-industrial não se concretizou, na avaliação

⁷ Ver Mike Davis. Planeta favela, Boitempo, São Paulo, 2006.

⁸ Ver David Harvey. Rebel cities: From the Right to the City to the Urban Revolution. London and New York: Verso: 2012.

de Breman (2009), visto que os camponeses não conseguiram encontrar emprego seguro e habitação em sua chegada nas cidades. Eles se transformaram num vasto exército de trabalhadores informais.

Outro aspecto diz respeito ao trabalho temporário que se espalhou pelo mundo urbano. Antes dele se apresentar como universalidade, já se fazia presente no campo por meio do chamado trabalho volante⁹, ou sazonal. Conforme estudo de Silva (1999, p. 19), são os bóias-frias, os “queima latas”, os “pingaiadas” (que perambulam de uma propriedade a outra, trabalhando em troca de comida e bebida), itinerantes, “peões-do-trecho” que vivenciam a exclusão combinada ao pouco tempo de trabalho.

O trabalho nas colheitas de produtos agrícolas mobiliza trabalhadores de diferentes regiões por um período determinado e curto, de acordo com o ciclo agrícola, o qual demanda quantidades diferentes de trabalho. Quando termina a colheita num local, os trabalhadores são direcionados para outra região e outro ciclo produtivo, não importando a distância.

Trata-se de um trabalho normalmente realizado por homens com braços fortes, jovens, solteiros, sem compromisso com um determinado lugar. De acordo com Basso e Peroco (2020, p. 5), “os trabalhadores imigrantes são na sua totalidade homens, jovens, geralmente solteiros. Normalmente, de origem rural, pouco ou nada instruídos [...]”. Os autores observam, na última década, “a disponibilidade absoluta da capacidade de trabalho por um tempo delimitado” (BASSO; PEROCO, 2020, p. 20). Em outro artigo, Basso (2013, p. 95) afirma que

o sonho dos poderes instituídos europeus é dispor de modo ilimitado, mutante com o mudar das conjunturas, de uma enorme quantidade de trabalhadores temporariamente hóspedes, uma força de trabalho *just in time*, vinculada, sem nenhuma liberdade de circulação, sem nenhum direito permanente, sem sindicato, sem família.

Além do apresentado anteriormente sobre a precariedade no trabalho agrícola, podemos ainda identificar formas de “salário por peça”, nos termos de Marx (2017), presentes no campo há muitas décadas. É

⁹ A figura do volante, segundo Silva (1999), é a que voa ou pode voar, flutuante, móvel.

o caso dos agricultores “integrados” às agroindústrias (da produção de fumo à produção de suínos ou aves), os quais recebem de acordo com os produtos entregues e nas condições ditadas pelas empresas¹⁰. O salário por peça, segundo Marx, é uma forma modificada do salário por tempo, a diferença está na forma de pagamento, “medida pela quantidade de produtos em que o trabalho se condensa durante um tempo determinado” (MARX, 2017, p. 623) Segundo a análise do autor, o salário por peça é a forma de consumo mais predatória da força de trabalho, portanto a mais adequada ao modo de produção capitalista.

É um salário que reforça as diferenças de habilidade, força, energia, perseverança dos trabalhadores individualmente, provocando diferenças nos seus rendimentos e o estabelecimento de concorrência entre eles. Esta competição estimula o aumento da intensidade do trabalho e, conseqüentemente, da produtividade (SILVA, 1999, p. 86).

Esses aspectos evidenciam que o campo parece ser o laboratório de formas altamente predatórias de trabalho, combinadas com a modernização e o uso de tecnologias de ponta, as quais vêm se universalizando em todos os setores produtivos e em todo o globo, ainda que em temporalidades diferenciadas. Mas o campo também pode ser tomado como laboratório de lutas e organização da classe trabalhadora. No Brasil, lutas e movimentos sociais e sindicais no campo¹¹ remontam o período de chegada dos portugueses ao Brasil e a conseqüente ocupação da terra. Citamos algumas delas: Canudos e Contestado (no final do século XIX e início do século XX); os conflitos violentos entre posseiros e grileiros (anos 1950); Ligas Camponesas (anos 1950 e 1960); Movimento dos Agricultores Sem Terra do Rio Grande do Sul – MASTER (início dos anos 1960); ocupações de terra desde o início dos anos 1960; criação de sindicatos rurais; greves de trabalhadores rurais, como a grande greve

¹⁰Sobre a agroindústria do fumo, ver a dissertação de mestrado de Marisa Hartwig. Mudanças no trabalho e na escolarização dos agricultores familiares: a aparente segmentação entre rural e urbano. Universidade Federal de Santa Catarina – Programa de Pós-Graduação em Educação. 2007.

¹¹ Ver MEDEIROS, Leonilde S. História dos movimentos sociais no campo. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

geral da Zona da Mata Pernambucana; criação da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas – ULTAB e da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, a partir da necessidade de uma confederação sindical, sendo reconhecida em 1962.

De acordo com a análise de Duarte e Vendramini (2020), após o golpe militar de 1964, encerrou-se um período de lutas e organização dos trabalhadores, mas estas não desapareceram. Muitos sindicatos e federações sofreram intervenção e/ou se tornaram meramente assistencialistas. Entretanto, os conflitos permaneceram – dada a concentração da propriedade, a entrada do capital internacional no campo, a expulsão da terra, os endividamentos e toda forma de exploração e dominação dos trabalhadores – e a luta pela terra foi retomada.

Conforme os autores citados, novos sujeitos se agregaram à luta pela terra, os expulsos das florestas ou das terras, como os seringueiros (em 1995, foi criado o Conselho Nacional dos Seringueiros) e os atingidos pela construção das hidrelétricas (em 1991, foi fundado o Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB). As ocupações de terra voltaram a se proliferar, inicialmente, nas regiões sul e sudeste. Em 1985, é criado o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. A luta pela terra foi articulada com a luta pela igualdade de direitos e pelo fim da opressão às mulheres, conduzindo à constituição do Movimento de Mulheres Camponesas, em 1983. A luta vai se ampliando em âmbito internacional, com a criação da Via Campesina, em 1993.

As lutas seguem, ainda que com muitos obstáculos gerados por elementos objetivos e subjetivos, externos e internos às organizações. As dificuldades no atendimento às suas reivindicações, a violenta repressão, a cooptação por parte de governos, a fragmentação da classe trabalhadora e de suas bandeiras de luta, a dissociação entre as reivindicações imediatas e as lutas fundamentais associadas a um projeto histórico de superação da sociedade capitalista, entre outros aspectos, vêm contribuindo para o enfraquecimento das organizações de classe.

Do lado do capital, a ofensiva não cessa. Veja-se a contínua expropriação da terra, dos meios de subsistência, das sementes e outros conhecimentos/técnicas de indígenas e camponeses, bem como a expropriação dos direitos trabalhistas etc. Veja-se o acelerado processo de degradação ambiental, desmatamento, poluição de rios e nascentes com o uso dos

agrotóxicos. Veja-se a ofensiva contra os trabalhadores – conflitos, ameaças e assassinatos, conforme os relatórios anuais da Comissão Pastoral da Terra¹². Veja-se a exploração do trabalho infantil e a presença de formas de trabalho análogas ao trabalho escravo.

O agronegócio vem usando e abusando da força de trabalho jovem, imigrante e desorganizada, de acordo com suas necessidades temporais e espaciais de contratar para, e em seguida, descartar. Tal situação não é novidade, visto que o agronegócio se constituiu e evoluiu com o uso da força de trabalho imigrante. Silva (1999) pesquisou, amplamente, acerca dos trabalhadores rurais (da cana-de-açúcar e também do café) no município de Ribeirão Preto/SP, provindos da região do Vale do Jequitinhonha (MG) e da Bahia. A autora aborda o processo de expropriação desses trabalhadores, o qual gerou uma massiva e violenta emigração direcionada para a proletarização.

O cognominado processo de industrialização da agricultura teve, entre outras conseqüências, aquela de criar uma força de trabalho circulante, residindo em muitos lugares, vencendo as longas distâncias geográficas do país, graças a uma poderosa infra-estrutura montada pelas estradas de rodagem e meios de transportes. Quanto à origem social dos trabalhadores desta agricultura, a análise desenvolvida até aqui evidencia que se tratava de antigos colonos, parceiros, arrendatários, posseiros, moradores, pequenos proprietários, formas híbridas de trabalho no campo, segundo a expressão de Gnaccarini (1980). Enfim um campesinato expropriado da roça, da morada, da posse, da terra, dos meios e instrumentos de trabalho (SILVA, 1999, p. 71).

O “boia-fria”, constituído como trabalhador volante (SILVA, 1999), da mesma forma que foi incorporado pelo processo de modernização agrícola de vários municípios do estado de São Paulo, como Ribeirão Preto, foi dele expulso com a mecanização do corte da cana, tendo em vista a acumulação capitalista. A autora verifica um segundo processo de acumulação primitiva desses proletários: “no primeiro momento, arrancam-lhes a roça de subsistência, a morada, a posse, as chapadas, as grotas. Agora, arrancam-lhes o único elemento restante, a capacidade para o

¹² Disponíveis em: <https://www.cptnacional.org.br/>

trabalho” (SILVA, 1999, p. 312).

Além do uso da força de trabalho do imigrante nacional, especialmente para os períodos de colheita, o agronegócio também faz uso da força de trabalho do imigrante internacional ou refugiado, em geral, vulnerável e dependente do trabalho para sua sobrevivência e permanência no país. Citamos o caso dos haitianos, com base na pesquisa de Letícia Mamed. Em artigo (MAMED, 2016), a autora aborda o movimento internacional de trabalhadores haitianos que aportam no estado do Acre, na condição de indocumentados, vítimas de redes de contrabando e são direcionados, em grande parte, para a produção da agroindústria da carne no Sul do país, particularmente, no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina. Empresas dessa região empregam imigrantes haitianos desde a chegada dos primeiros grupos ao Brasil, em 2010. Segundo a autora, inúmeras empresas estiveram no estado do Acre para recrutar os trabalhadores, com preferência para homens, saudáveis, jovens, solteiros, sem filhos e com alguma experiência laboral.

Nos últimos cinco anos, após percorrerem a rota Haiti-Brasil, endividados e transtornados, os haitianos eram recebidos no Acre em um acampamento público improvisado, mantido pelos governos federal e estadual, cuja estrutura assegurou a regularização e a preparação deles como força de trabalho apta a seguir viagem e ingressar, de modo particularmente precarizado, no mercado laboral brasileiro (MAMED, 2016, p. 76).

O Programa Acolhe Brasil, de iniciativa do Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados – SJMR, tem mediado o processo de interiorização de venezuelanos, no âmbito da estratégia liderada pelo governo federal e executada com o apoio do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e da Organização Internacional para Migrações (OIM). Os venezuelanos chegam ao Brasil pela fronteira de Roraima e buscam o SJMR para regularizar seus serviços. Por meio de contatos com instituições, empresas e paróquias da Igreja interessadas em receber os imigrantes, o Programa os prepara e os encaminha para outras regiões do país. Conforme o mapa da interiorização, apresentado no site do SJMR com dados de 2019, a maior quantidade de refugiados é dirigida ao Rio Grande do Sul, seguida por Santa Catarina e São Paulo. De acordo com

o documento, 1.114 pessoas foram realocadas¹³. Não há dados sobre os setores em que eles estão ocupados.

Pelo exposto, concluímos que o território não pode ser considerado como espaço da conciliação e do consenso, mas como espaço contraditório, permeado por tensões, conflitos e lutas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elementos pontuados neste texto acerca das diferenças internas entre os trabalhadores, sua fragmentação, sua expulsão da terra, do emprego e dos direitos trabalhistas e sua condição cada vez mais itinerante, indicam a situação da classe, no atual contexto histórico. Essas particularidades não colocam em questão aquilo que a constitui essencialmente: a responsabilidade dos trabalhadores pela própria reprodução e de sua família, bem como da classe proprietária dos meios de produção e da estrutura social e econômica da sociedade moderna. Trabalhadores do campo ou da cidade, sem-terra ou com pouca terra, da indústria ou da agroindústria, dos serviços e transportes, formais ou informais, estão, de uma ou outra forma, disponíveis ao capital.

Assim como o trabalho se torna cada vez mais incerto, parcial e temporário, aumentando as fileiras da população supérflua, que é lançada à itinerância, a vida também se torna provisória. Pessoas passam a viver em *traillers* e levam junto sua “casa” ao buscarem trabalho em diferentes locais, como tem ocorrido nos Estados Unidos, principalmente, após a grande crise financeira de 2007-2008; trabalhadores vivem em dormitórios junto aos locais de trabalho, como os bóias-frias (SILVA, 1999), ou os trabalhadores imigrantes da construção civil (QUEIROZ; VENDORAMINI, 2019); jovens trabalhadores japoneses emigram em busca de trabalho nas cidades e dormem em cápsulas de vidro; jovens subempregados ou desempregados e sem casa procuram refúgio noturno em *cibercafés* na cidade de Tóquio (ANTUNES, 2018). Tal situação revela o caráter unitário entre o processo de produção e o processo de reprodução social, portanto, mudanças na esfera da produção impactam na reprodução e vice-versa.

¹³ Disponível em: <https://sjmrbrasil.org/acolhebrasil/>. Acesso em: 17 de maio de 2021.

A apreensão dos aspectos acerca da produção e da reprodução social, bem como dos elementos que diferenciam e unificam os trabalhadores na atualidade é fundamental para as reflexões e ações sobre a organização da classe, particularmente, frente aos desafios que se apresentam. Um deles se refere ao reconhecimento como classe de trabalhadores que produzem a vida no campo, na cidade ou nas periferias, ou dos que já não têm mais um local de pertencimento, que foram desenraizados.

O (auto)reconhecimento de classe não é algo dado, ele é construído politicamente em confronto com as políticas e ideologia capitalistas, que acentuam as diferenças e a fragmentação. Iniciamos o texto fazendo referência a Edward Thompson e concluímos da mesma forma, visto que o autor considera a classe como um fenômeno histórico, que ocorre nas relações humanas e que não é, portanto, determinada. “A classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história” (THOMPSON, 1987, p. 11). A consciência implica na identidade de interesses entre trabalhadores das mais diversas ocupações, situações e locais de moradia, como resultado de experiências comuns, determinadas pela produção e pela reprodução da vida.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BASSO, P. Imigração, racismo e antirracismo na Europa de hoje. In: TAVARES, M. A.; GOMES, C. (orgs.). **Intermitências da crise e questão social**: uma interpretação marxista. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, p. 83-131.

BASSO, P.; PEROCCO, F. Imigração e transformação social da Europa: a reviravolta de uma época e as suas perspectivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 4, p. 1-24, 2020.

BERNSTEIN, H. Agriculture/Industry, Rural/Urban, Peasants/Workers: Some Reflections on Poverty, Persistence and Change. In: International Workshop on ‘Poverty and Persistence of the Peasantry. **Anais**. University of Bergen and El Colegio de México, 13-15 March, 2012.

BREMAN, J. Myth of the global safety net. **New Left Review**, n. 59, p. 29-36, sep/oct. 2009.

DUARTE, A. L.; VENDRAMINI, C. R. Trabalhadores e lutas sociais no Brasil Republicano. In: HAMMEL, A. C. *et al* (orgs.). **Estudos sobre a realidade brasileira: fundamentos e processos em educação**. v. 1. Curitiba: Editora CRV, 2020.

FONTES, V. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Revista de Estudos Galegos**, n. 2, jun. 2017.

HARVEY, D. **Rebel cities: from the right to the city to the urban revolution**. London and New York: Verso, 2012.

HOBBSAWM, E. **A era das revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

KATZ, C. Capitalismo vagabundo e a necessidade da reprodução social. **GEOUSP [online]**, v. 23, n. 2, p. 435-452, mai/ago, 2019.

LEFEBVRE, H. **The production of space**. Oxford and Cambridge: Blackwell Publishers, 1991.

LEFEBVRE, H. **De lo rural a lo urbano**. Barcelona: Ediciones Península, 1971.

LICHTER, D.; BROWN, D. Rural america in an urban society: changing spatial and social boundaries. **Annual Review of Sociology**, n. 37, 2011.

MAMED, L. H. Haitianos na Amazônia: a morfologia da imigração haitiana pelo Acre e o horizonte de inserção precarizada no Brasil. **Ruris**, v. 10, n. 1, mar. 2016.

MARTINS, J. A. C. **Ser jovem trabalhador: entre a conformação à reprodução metabólica do capital e sua superação**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista (1848). In: _____. **Obras escolhidas**. Tomo I. Lisboa; Moscovo: Edições “Avante!”, Edições Progresso, 1985, p. 95 a 136.

- OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista**. O ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.
- QUAINI, M. **Marxismo e Geografia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- QUEIROZ, J. G. O.; VENDRAMINI, C.R. A situação da classe trabalhadora migrante. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 11, n. 2, p. 183-193, 2019.
- SILVA, M. A. M. **Errantes do fim do século**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.
- SILVER, B. **Forças do trabalho**: movimentos de trabalhadores e globalização desde 1870. São Paulo: Boitempo, 2005.
- SMITH, R. Creative destruction: capitalist development and China's environment. **New Left Review**, v. 1, n. 222, p. 3-411, may/june 1997.
- THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Trad de Denise Bottmann. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TRABALHO, EDUCAÇÃO E CULTURA CAMPONESA EM ELEMENTOS DE MODOS DE VIDA CONTRA-HEGEMÔNICOS¹

Cristina Maria Macêdo de Alencar²

As reflexões que compõem este ensaio estão respaldadas no trabalho de orientação de pesquisas de mestrado e doutorado, com diferentes empirias, nas quais procuramos evidenciar e problematizar relações entre o rural e o urbano, oferecendo visibilidade ao rural, numa civilização em que o urbano-industrial dá o tom, marcando a hegemonia. As pesquisas que são referências para essas reflexões versam sobre extensão rural como ação governamental para formação de agentes para o desenvolvimento rural sustentável; sobre pesca e pescadores artesanais em mar aberto, enseada e ribeirinhos e sobre jovens em escolas rurais, práticas de ensino e educação ambiental. Portanto, são empirias de trabalho e educação na cultura rural camponesa.

Pensar relações entre trabalho, educação e cultura camponesa, no Brasil do século XXI, traz a possibilidade de problematizarmos elementos de modos de vida contra-hegemônicos de populações que carregam em si a historicidade da luta pela terra. De muitas perspectivas seria possível delimitar um conteúdo agrário nesse enunciado, que explicita a existência de uma hegemonia conflitante com identidades que resistem em contra-hegemonia.

A historicidade de todo fenômeno social, cultural ou político nos coloca no contexto de um tempo mais ou menos longo de encadeamento contraditório de acontecimentos e com certo universo léxico. Nesse sentido, como lidar com a categoria camponês/camponesa, quando a sociedade moderna já se situa na Quarta Revolução Industrial? Uma sociedade conectada digitalmente por inteligência artificial, através de sensores com

¹DOI- 10.29388/978-65-81417-57-4-0-f.47-60

² Doutora em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, docente do Programa de Pós-Graduação em Território, Ambiente e Sociedade da Universidade Católica do Salvador. Email: cristina.alencar@ucsal.br

nano tecnologia que se encontram, até mesmo, na também revolucionada agropecuária e com forte concentração populacional em centros urbanos. Portanto, pensar relações entre trabalho, educação e cultura em modos de vida contra-hegemônicos supõe a existência de hegemonia e de resistências a essa hegemonia. O que é que conecta trabalho, educação e cultura camponesa no contexto de modos de vida e de luta pela terra? O que ligaria essas dimensões da realidade? Proponho-me a responder que o que conecta trabalho e educação, nesse contexto, é a condição rural camponesa como elemento de modos de vida contra-hegemônicos ao projeto civilizatório da modernidade urbano-industrial. Estamos periodizados num momento em que a condição rural está imersa no projeto de civilização que é moderno, urbano e industrial. E como afirmar a existência de hegemonia não identificada por sua origem grega de direcionamento por comando político-militar?

Iniciemos por explicitar o sentido com que nos apropriamos do conceito de hegemonia para delimitar a problemática central deste artigo: direcionamento de grupos sociais por organizações privadas como igrejas, sindicatos, escolas, em que os intelectuais são instrumentos eficazes de hegemonia, mesmo quando há alguma discordância em relação ao governo. A educação do campo carrega o potencial de criação da própria categoria de intelectuais, uma resistência organicamente contra-hegemônica à hegemonia da cidade sobre o campo. Isso posto, voltamos a questionar: o que é que conecta trabalho, educação e cultura camponesa no contexto de modos de vida e de luta pela terra? O que ligará essas dimensões da realidade como categorias? Propus-me a responder que o que as conecta é a condição rural camponesa. Conecta trabalho e educação como elementos de modos de vida contra-hegemônicos ao projeto civilizatório da modernidade urbano-industrial.

Faremos algumas reflexões sobre isso, destacando que estamos diante de uma situação de metamorfose histórica: que é a existência da condição rural camponesa em um momento de civilização que é moderno, urbano, industrial. É, portanto, a reflexão sobre duas condições que tiveram seus fins históricos decretados pelas ciências sociais algumas vezes: o rural e o camponês. Estão sempre a ressuscitar apesar da suposta fatalidade histórica resultante da expansão do capitalismo no campo!

As quatro principais referências clássicas desse processo (cronologicamente: Karl Marx, Vladimir Lênin, Karl Kautsky e Alexander Chaya-

nov) apontavam o desaparecimento do campesinato no desenvolvimento do capitalismo e construção do socialismo. Kautsky escreve já em 1900 com a industrialização, inclusive no campo, em pleno avanço. Ele aponta a condição desigual do desenvolvimento do capitalismo, na qual o camponês realizará atividades acessórias às da sua propriedade, mantendo-se como camponês aquele que vive do seu trabalho. Chayanov concordará com a reflexão de Kautsky e chamará atenção para o fato de que as economias não capitalistas, no capitalismo, estavam deixando de ser estudadas. Nossa perspectiva é que a problemática rural camponesa requer produção intelectual orgânica para ser visibilizada e para a construção de possível contra-hegemonia, cada vez mais relativa.

Muitos cientistas já elaboraram sistematizações sobre o assunto, mas vamos nos ater a citar Joelson Gonçalves de Carvalho, em artigo publicado na coletânea Trabalho e Educação: estudos sobre o rural brasileiro (2017), por estarmos alinhadas com sua abordagem, que reconhecendo a existência contemporânea do camponês reconhece também suas reconfigurações, e, conseqüentemente, requer abordagem complexa por se tratar de modo de vida em economia familiar, que é unidade de produção e consumo. Sinteticamente, tomamos como perspectiva interpretativa para falar de trabalho, educação e cultura camponesa o mundo rural constituído em pluriatividade, nucleado pelo sentido agrário de trabalho e vida, com diversidade identitária, a partir do trabalho de produção material da vida em determinada relação com a natureza externa ao ser humano. Vimos desenvolvendo essa abordagem desde 2003, a partir da tese *Campo e Rural na metrópole: sinais de um padrão civilizatório* e em diversos artigos, publicados em periódicos e em coletâneas, em que o rural apropriado como categoria heurística e instrumental está sempre referenciado em relações com o urbano.

Nossa reflexão, neste artigo, está estruturada em três pontos: a sociedade moderna; o trabalho e a educação no desenvolvimento humano e na sociedade moderna e a condição contra-hegemônica da educação do campo. Nas pesquisas que inspiram esse texto, buscou-se estabelecer a relação, ou evidenciar a relação entre o rural e o urbano e dar visibilidade ao rural, numa civilização em que o urbano-industrial dá o tom hegemônico.

A SOCIEDADE MODERNA

Pensando a sociedade moderna, estamos num recorte histórico, temporal e espacial do capitalismo, que conforma uma sociedade capitalista que, é preciso lembrar, não é homogênea. Nessa modernidade da sociedade, dentre diversos destaque possíveis, optamos por ressaltar os desenvolvimentos tecnológico e urbano-industrial que marcam os planos de desenvolvimento do Brasil no contexto do capitalismo internacionalizado e internacional, portanto, num contexto de hegemonia e subalternização entre as demais sociedades capitalistas. Tanto a modernidade, quanto o capitalismo chegam com os portugueses às terras que viriam se chamar Brasil. Eles se implantam através do mercantilismo, que expandia os padrões de consumo imprescindíveis ao desenvolvimento do capitalismo. Estávamos num processo de acumulação primitiva de capital pra que o capitalismo se instaurasse, se desenvolvesse; uma dinâmica de desenvolvimento desigual e combinado.

O que significa desenvolvimento desigual e combinado? Significa dizer que ali é o lugar da disputa, mas, também, da cooperação. É lugar da hegemonia, mas também da contra-hegemonia, como Rosa Luxemburgo já assinalara, no livro *A Acumulação de Capital* (1976), ao tratar da convivência entre modos ou formas capitalistas e não-capitalistas de relações sociais de produção. Essa diversidade na sociedade moderna sob o modo de produção capitalista é necessária para que o próprio capitalismo exista.

Coexistência em disputa e cooperação de relações não capitalistas na sociedade capitalista não são, necessária nem naturalmente, contra-hegemônicas. Não haverá condição contra-hegemônica se não houver uma ação concreta dos sujeitos históricos que vivem aquele modo de viver, enquanto um coletivo. Dito de outro modo, não é uma situação de naturalidade, na qual se têm relações capitalistas e não-capitalistas, que, naturalmente, se terá diversidade. É o processo de viver e de existir das populações, das pessoas, dos seres-humanos, dos sujeitos, indivíduos e classes sociais que conforma esse desenvolvimento desigual e combinado.

A diversidade em contradições de pares dialéticos é absolutamente necessária ao processo histórico social, tendo em vista que a lógica de auto-equilíbrio do mercado é utópica e, como qualquer outra utopia, não dá conta de materializar plenamente suas promessas. Assim também a

Revolução Industrial prometia bens materiais a todos, melhor condição de vida material a todos. Era uma promessa, mas não foi uma realização. Ousamos afirmar que essa desigualdade é inerente ao próprio processo de desenvolvimento da humanidade; que examinando qualquer outro modo de produção será possível identificar onde está o desigual e o combinado.

Entretanto, no recorte deste artigo, optamos por olhar a diversidade e a desigualdade no capitalismo, onde ocorrem luta e oposição, mas também cooperação. E a cooperação não ocorre apenas entre os mesmos. A própria dinâmica contraditória requer que os contrários cooperem em algum nível e isso acrescenta desafio à construção de uma contra-hegemonia. É mais desafiador porque, na condição de sujeito histórico ou de indivíduo, a pessoa irá se deparar com situações nas quais refletirá: “não penso daquele jeito, não quero aquele modo de viver, mas em algum nível, em alguma instância não posso ter no outro meu inimigo pleno; tenho que estar junto de alguma forma”! Trata-se de dilemas que envolvem o trabalho, a educação, a cultura em conteúdos, formas e significados, nos quais há disputa e cooperação simultaneamente; há hegemonia e contra-hegemonia sempre como processos simultâneos, muitas vezes ambivalentes; muitas vezes ambíguos.

O DESENVOLVIMENTO HUMANO

O segundo elemento trazido para esta reflexão é a condição inerente do trabalho e da educação no desenvolvimento humano e na sociedade moderna. Ao fazer esse destaque, estamos chamando atenção para a dimensão ontológica do trabalho e da educação, ou seja, é algo que diz respeito à condição humana, ao ser humano, constituindo-se como humanidade. É algo, também, que diz respeito à forma de inserção do ser humano, das pessoas, das classes, na produção do trabalho. Nesses termos, diz respeito à referência geral explicativa do modo de produção, à forma de pensar o trabalho, o que corresponde a levar a reflexão para a totalidade social, para a formação econômico social no duplo caráter do trabalho.

Quando Marx estabelece essa compreensão do duplo caráter do trabalho, o trabalho concreto e o trabalho abstrato como par dialético,

ele está estabelecendo categorização nas relações sociais capitalistas; para quando as relações sociais são capitalistas no processo de produção. Isso não quer dizer que o trabalho concreto, que é aquele que produz valores de uso, deixa de existir sozinho se os processos produtivos não se derem na relação social de produção capitalista, mas significa dizer que, nessas relações, os dois caracteres do trabalho estão presentes: o concreto e o abstrato.

Cabe considerar que não se configura trabalho abstrato onde haja relações de produção não capitalistas. É seguramente anacrônico e simplificador generalizar o trabalho como alienante, a partir da teoria crítica à Economia Política. Contudo, é recorrente a interpretação que implica em existir o trabalho na sociedade capitalista apenas como trabalho abstrato, que é a venda da jornada de trabalho ao capitalista. Nesse caso, perde-se a dimensão ontológica do ser social, ou do ser natural humano. E não é isso. Mesmo na relação em que o trabalhador produz trabalho abstrato, esse mesmo trabalho pode conter trabalho concreto, que é aquele trabalho que diz respeito ao saber específico de cada um, se o processo técnico de produção não fragmentou o trabalho. Mas não é dessa circunstância, cada vez mais rara no capitalismo de produção internacionalizada em fragmentos, que estamos falando para entender as relações entre trabalho e educação camponesa, que constituem modos de vida como mundo rural através do trabalho.

Os camponeses como indivíduos e o campesinato como categoria social, em sua diversidade, produzem trabalho concreto e não trabalho abstrato, mas existem nesse mundo, nessa sociedade moderna sob a hegemonia da relação social de produção que subalterniza o trabalho concreto ao trabalho abstrato, que os sintetiza em trabalho assalariado na contradição que movimenta a dinâmica da sociedade. Para ilustrar a diversidade de trabalhos concretos do campesinato, aqueles trabalhos que constituem suas identidades sociais, tomamos a citação de Welch, por Carvalho (2017).

A diversidade da condição camponesa por nós considerada inclui os proprietários e posseiros de terras públicas e privadas; os extrativistas que usufruem dos recursos naturais como povos das florestas; agroextrativista, ribeirinhos, pescadores artesanais e catadores de caranguejos que agregam atividade agrícola, castanheiros,

quebradeiras de coco-babaçu, açazeiros; os que usufruem os fundos de pasto até os pequenos arrendatários não capitalistas, os parceiros, os foreiros e os que usufruem a terra por cessão; quilombolas e parcelas dos povos indígenas que se integram a mercados; os serranos, os caboclos e os colonos assim como os povos das fronteiras no sul do país; os agricultores familiares mais especializados, integrados aos modernos mercados, e os novos poliprodutores resultantes dos assentamentos de reforma agrária (WELCH, 2009, p. 11 *apud* CARVALHO, 2017, p. 47).

Nessa diversidade da condição camponesa caracterizada por Welch, não há trabalho abstrato, mesmo entre “os agricultores familiares mais especializados, integrados aos modernos mercados”. Na mediação entre trabalho e educação do campesinato, a relação estabelecida pelo trabalho concreto na produção material e social da vida desses sujeitos sociais é muito importante na argumentação do modo de vida camponês como contra-hegemônico. É importante porque é o trabalho concreto que vai estar mais sintonizado com o processo metabólico de transformação da natureza, porque é exatamente a ele que Marx vai se referir:

como criadores de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza, e portanto, da vida humana (MARX, 2013, p. 102).

Essa transformação da natureza é algo que nos ajuda a compreender a divisão que Marx estabelece entre primeira natureza e segunda natureza. Na segunda natureza está a condição da espécie humana, diferenciada das outras espécies, de utilizar sua característica natural de inteligência para produzir coisas. Extrapolando, num salto, o processo civilizatório, pensamos o desenvolvimento urbano-industrial como algo que vai dissociando o ser humano da natureza e, nesse ponto, é possível retomar Rosa Luxemburgo, quando ela escreve sobre a morte da economia rural, no livro já citado *A Acumulação de Capital*, e faz referência a produções sociais. O rural e o urbano são, nesse sentido, construções sociais; não têm uma correspondência linear de sinônimo entre natureza

e não-natureza, embora admitamos a primeira natureza, heurísticamente, como imanente ao rural.

Isso torna muito complexo pensar essas relações, porque existem todas as comunidades que praticamente dispensam o desenvolvimento industrial para a produção e a reprodução de suas vidas nos modos em que elas estão. Contudo, essas comunidades não passam à margem das tensões entre o rural e o urbano, porque os seus próprios filhos estão em contato com esse desenvolvimento e todo o desenvolvimento da civilização urbano-industrial chega aos camponeses subalternizando-os. Trata-se de um processo sempre tensionado, permanente e não linear que, enquanto desenvolvimento da segunda natureza, é direito civilizatório da humanidade usufruir de suas conquistas quer como diversidade quer como contra-hegemonia.

As conquistas civilizatórias não são apenas para os que vivem na cidade ou na condição urbana. Toda a espécie humana é herdeira de tudo o que essa civilização construiu. É direito de quem não está imerso no mundo urbano usufruir dessas conquistas civilizatórias e adequá-las a suas escolhas, do ponto de vista de colocar limites ao quanto quer que elas modifiquem ou não a sua vida. Da mesma forma, é direito das populações que vivem imersas no mundo urbano-industrial usufruírem daquilo que precisam pra viver com saúde e que está nos ambientes menos transformados. Desse modo, primeira e segunda naturezas estão coexistindo desde sempre, o que significa dizer que natureza é sempre historicamente uma condição cultural; natureza é cultura expressa em como a humanidade dela se apropria, pela inteligência, na construção dessa segunda natureza. Diríamos, didaticamente, que a primeira natureza seria algo destituído de cultura e a segunda, o reconhecimento de que ela é cultura, sempre.

Essa distinção é importante para que reconheçamos que a vida é um processo metabólico, amplo, pleno, que toda a produção de segunda natureza pode produzir falhas metabólicas e que o desenvolvimento humano é um perseguir constante de restauração metabólica de suas relações com a própria natureza. Isso vai requerer o reconhecimento de que a vida é diversa e que, portanto, não há homogeneidade. Mas a segunda natureza, que opta pela civilização urbano-industrial, pretende, na utopia, a homogeneização. Assim, se estabelece tensão entre diversidade, ou entre heterogeneidade e homogeneidade em toda a dinâmica ecossistêmica, que é diversa.

A dinâmica urbano-industrial precisa de regularidade num tempo distinto do tempo da natureza. É o tempo da máquina, que não está só na fábrica que fabrica sapato, cadeira, porta, avião, computadores, ou qualquer outra mercadoria industrializada, mas está, também, na introdução dos processos industriais para a agricultura, por exemplo, com engenharia genética. É então que se vai à feira livre e se considera bonito o tomate todo igualzinho, todo vermelhinho, todo redondinho, ou qualquer outra verdura, fruta, ou o que quer que seja. Tudo muito arrumadinho e igual. Isso é um processo de homogeneização da forma desses vegetais, que na natureza não são assim. Na natureza, fora dessa engenharia genética, não é assim. Isso é segunda natureza, porque é resultado da inteligência humana transformando os processos metabólicos, que há milhões de anos dispensavam a cultura que o *homo* segue construindo nesse processo milenar de trabalho e educação. Com esses parâmetros, temos os dois desenvolvimentos: o humano e o da sociedade moderna.

A CONDIÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Chegamos ao momento do argumento em que o foco é a educação mediadora dos desenvolvimentos humano e social. É necessário sublinhar no processo de formação educacional a distinção entre trabalho e profissão. Distinguir trabalho de profissão requer distinguir educação, trabalho, profissão e vida no campo como dimensões que são específicas e que vão ganhando *status* normativo e regulatório das relações humanas. Nessa perspectiva, agricultor familiar no Brasil, desde 24 de julho de 2006, é profissão regulamentada pela Lei n. 11.326. Ao profissionalizar a agricultura familiar, a identidade social como categoria política fica subalternizada, não apenas em relação ao processo civilizatório urbano-industrial como modos de vida rural e urbano, mas também como regulação para políticas públicas. Agricultura familiar como profissão é identidade para políticas públicas. E profissão é regulamentada e tem lei. E profissão tem quem decide quem é profissional e quem não é, do mesmo modo que o intelectual acadêmico, em bancas examinadoras, diz o que é e o que não é científico. Na academia, tem um certo domínio do intelecto e do conhecimento que identifica o ser ou não ser mestre ou doutor, enquanto

o domínio da norma identifica o ser ou não ser agricultor familiar.

Nessa condição, o agricultor familiar não pode dizer: “eu sou um agricultor familiar”. Para o seu reconhecimento como agricultor familiar, verifica-se se ele cumpre os requisitos da lei, daquele código, daquela definição. A educação vai transitar nessa contradição de formar profissionais, ou de possibilitar o desenvolvimento humano de sujeitos para os quais o trabalho é formador de sua identidade social. É nesse ponto que nossa reflexão identifica a condição contra-hegemônica da educação do campo nas escolas com pedagogia da alternância, tanto a escola Família Agrícola como a escola Família do Mar. Evidencia-se, nessas escolas, a diversidade do rural camponês, como já mencionamos, na qual o camponês ou o rural, o rural como mundo, lugar de trabalho e vida é pluriativo, na terra e na água; o agrícola, o não agrícola, o da pesca; cultivo e extrativismo da terra e da água, artesanato e serviços.

Essa compreensão do rural camponês em que problematizamos a natureza, a biodiversidade, a sociodiversidade e, agora muito contemporaneamente, o ecológico nas lutas camponesas, nos adverte que, para as comunidades tradicionais, os enfrentamentos contra-hegemônicos se esgarçam como questão agrária do acesso à terra, ao acesso a toda biodiversidade e à atribuição de sentidos. O ecológico, nas lutas camponesas, diz respeito às dinâmicas ecossistêmicas, ao acesso à água, onde a água é represada para irrigar produções do agronegócio, retirando a fonte que abastece comunidades que estavam no curso do rio, ao plantio de transgênicos, cuja semente migra com o vento para o diverso que não quer produzir com transgênico.

A dinâmica ecológica e ecossistêmica na questão agrária e na luta camponesa envolve todos esses elementos para além da questão de estrutura fundiária. O agrário é maior do que o fundiário. É material e imaterial na construção de saberes, cosmovisões e modos de vida na relação com a natureza. O agrário, o do campo, expressa-se nessas condições inclusive no engajamento político pela educação do campo para que ela seja uma educação contra-hegemônica ao invés de se limitar à aceitação da educação urbana que está na sala de aula.

A educação urbana está na sala de aula rural de várias formas. Com pretensão ilustrativa, citamos Teirone Campos Silva (2013) em sua dissertação sobre as aulas de educação física, ou a escola de educação fí-

sica em escolas rurais, no município Feira de Santana. O autor, na época nosso orientando, é professor de educação física e se inquietava por entender a diferença do aluno de educação física na escola rural em um dos distritos de Feira de Santana e fora dali. A inquietação surgiu no primeiro dia em que ele chegou para dar aula. Ele era um professor urbano. A educação física é urbana, é formada dentro de uma concepção de homem que já não tem mais a mobilidade por viver na natureza e precisa de atividade física e de organização performática para guerra, como forma de substituir a vida na natureza. O aluno iniciara o diálogo: “professor o senhor vai botar a gente pra correr como o outro professor mandava a gente correr? É que eu já ando 3 km pra chegar aqui”. Diz-nos o mencionado autor que “[...] o problema da imposição das bases educacionais urbanas em relação ao campo ainda persiste” (SILVA, 2013, p. 14).

Vislumbramos, em Bezerra Neto, a possibilidade de contra-hegemonia pela educação do campo enquanto processo pedagógico quando, examinando a pedagogia do MST, ele afirma que:

Ao defender a metodologia adotada por Paulo Freire como ideal pedagógico, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) passa a defender a idéia que a educação pode transformar-se em um fator de equidade social, pois a entende como a redentora dos males sofridos pelo homem do campo à medida que este vier a se tornar um sujeito culto e capaz de conduzir seu próprio destino, o que ainda não acontece de forma plena (BEZERRA NETO, 2005, p. 136).

Optamos por fazer referência a uma análise da pedagogia do MST por evidenciar a relação direta entre trabalho e educação para essa população rural camponesa, à qual está subjacente o potencial contra-hegemônico da educação para superação dos sacrifícios do homem do campo. E aqui sublinhamos que essa é também uma questão concreta de relação tensionada entre o rural e o urbano e que uma síntese de equidade social só pode ser pensada, efetivamente, posicionando-se de um dado lugar orgânico. No caso do ensino da educação física, ao se situar no lugar do aluno, o pesquisador pôde reconhecer a territorialidade negada àqueles jovens rurais, materializada, inclusive, na assimetria da escola convencional – favorável à localizada no espaço urbano e desfavorável à localizada no espaço rural.

Quando exercitamos alteridade, permitindo-nos o posicionamento como sujeito e objeto em interação na pesquisa, onde antes nos posicionávamos epistemicamente como sujeito distanciado do objeto, configuramos olhares capazes de apreender a diversidade. Cada vez que nos posicionamos epistemicamente com alteridade, vamos construindo condições e possibilidade para apreender a hegemonia e, organicamente, engajar-nos intelectualmente por uma contra-hegemonia.

Nesse ponto da nossa argumentação é preciso retomar o entendimento sobre trabalho concreto e trabalho abstrato, que mencionamos na abordagem do desenvolvimento humano, porque a predominância de relações sociais que configuram trabalho abstrato está na hegemonia da modernidade como rotina e como padronização dos processos produtivos em detrimento das singularidades dos diferentes trabalhos, como os trabalhos concretos do mundo rural camponês, por exemplo. Assim é que, no duplo caráter do trabalho, o modo de vida produzido pelo trabalho abstrato reproduz modelos padronizados de produção (ALENCAR, 2005), o que requer educação tecnicista. Por sua vez, a experiência de vida na pluralidade rural camponesa de relações não capitalistas mantém tensionados os dois caracteres do trabalho e requer educação com ensino contextualizado e significativo.

A educação do campo, contextualizada e significativa, que, pela pedagogia da alternância entre trabalho e educação, faz convergir currículo, práxis e diálogo constante com as famílias e a comunidade onde vivem os jovens rurais camponeses favorece a afirmação e a reafirmação identitária desses jovens (SANTOS, 2020). A prática pedagógica dessa educação carrega o engajamento que favorece o potencial contra-hegemônico do auto-reconhecimento e do pertencimento à vida comunitária camponesa.

A utopia comunitária, no mundo capitalista, não é um dado entre outros que caracterizem a situação do camponês. Nem o comunitário está restrito ao campesinato. Enquanto visão do mundo que norteia os relacionamentos sociais na formação social concreta, ela expressa integralmente a vida camponesa numa sociedade que tende à fragmentação e à corrosão dos valores de referência de grupos assim. [...] A comunidade constitui o elemento central da *realidade* do camponês e do que o camponês ainda subsiste nos deserdados

da terra. Exprime o modo possível de como pode ele conceber sua existência. Mesmo nos dilaceramentos sociais próprios da expansão do capital, populações socializadas nas concepções da tradição comunitária tendem a preservar essas referências por mais tempo do que as propriamente urbanas, as reduzidas à precária e sempre provisória comunidade de vizinhança (MARTINS, 2020, p. 47, *grifo no original*).

Martins (2020) nos traz, nesse reconhecimento do lugar da tradição comunitária, mais um elemento que consideramos capaz de conectar trabalho, educação e cultura camponesa. Não é preciso buscar práticas inovadoras; é preciso reconhecer o lugar desse antigo, que está posto pelas comunidades tradicionais atualizado no novo padrão da evolução humana, como legítimo herdeiro daquilo que, sendo conquista civilizatória, lhe convém como bem comum, com garantia do respeito à identidade social desses sujeitos históricos. E segue histórico-socialmente na construção de novos padrões civilizatórios, por certo, indeterminados.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Cristina Maria Macêdo de. O rural e o urbano inspirando alteridade científica. In: PEDRÃ, Fernando; SEPÚLVEDA, Osmar (orgs.). **Reflexões de Economistas Baianos 2005**. Salvador: CORECON, 2005.
- BEZERRA NETO, Luiz. A educação rural no contexto das lutas do MST. **HISTEDBR** [on-line], Campinas, n. 20, pp. 133 - 147, dez. 2005.
- CARVALHO, Joelson Gonçalves de Carvalho. Camponês e Camponês: contribuições teóricas de uma evidência empírica no Brasil. In: SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA NETO, L.; SANTOS BEZERRA, M. C. (orgs.). **Trabalho e Educação: estudos sobre o rural brasileiro**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.
- LUXEMBURGO, Rosa. **A Acumulação de Capital**. São Paulo: Zahar Editores, 1976.
- MARTINS, José de Souza. **Uma Sociologia da Vida Cotidiana**. São Paulo: Contexto, 2020.

MARX, Karl. **O Capital**, Livro I, São Paulo: Editorial Boitempo, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/37390110/Marx_O_capital_Livro_1_Boitempo_ Acesso em: 16 set. 2021.

SANTOS, Murilo Pinto Silva Santos. **Escola, Família e Comunidade**. O lugar da (re)afirmação identitária da juventude do campo. 2020. Tese (Doutorado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2020.

SILVA, Teirone Campos. **Educação física em escolas públicas estaduais do município de Feira de Santana – Ba**: territorialidades negadas no desenvolvimento social. 2013. Dissertação (Mestrado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2013.

“ECONOMÍA” DE LOS PUEBLOS LATINO-AMERICANOS. IMAGINARIOS Y PRÁCTICAS DESDE LA RELACIONALIDAD CON LA “NATURALEZA”¹²

Dania López Córdova³

Boris Marañón-Pimentel⁴

La crisis actual del patrón de poder moderno/colonial, capitalista, eurocentrado y patriarcal ha evidenciado las limitaciones del eurocentrismo – como forma de saber hegemónica (LANDER, 2000) – para explicar y contener las tendencias destructivas de dicho patrón. Así, la situación actual nos obliga a abrirnos a formas otras de saberes, entre ellas las de los “indígenas”, quienes fueron racializados, inferiorizados y considerados salvajes por la colonialidad del poder capitalista, desde el siglo XVI (QUIJANO, 2014).

Las formas de vida de los pueblos originarios se sustentan en cosmovisiones, saberes y prácticas propias, las cuales se han tratado de visibilizar y valorar a partir de perspectivas como la etnoecología, que busca correlacionar diversidad biológica-diversidad cultural y resalta la importancia estratégica de los pueblos originarios en la apropiación de la “naturaleza” (ALARCÓN; TOLEDO, 2012). Pero por la colonialidad del poder – el racismo como elemento central – esas formas de vida aún son despreciadas. No obstante, la cuestión “indígena” ha tomado mayor no-

¹DOI- 10.29388/978-65-81417-57-4-0-f.61-76

² Se han entrecomillado algunos términos para señalar la necesidad de deconstruirlos. “Economía” por su supuesta universalidad y asociación con el mercado capitalista; “naturaleza” porque implica una mirada dualista jerárquica e “indígena” por su asociación inicial con “indio” que homogeneizó a una diversidad de culturas y las inferiorizó.

³Maestra en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Email: dania.lopez.cordova@gmail.com

⁴ Doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Investigador Titular B del Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM. Email: maranonboris@gmail.com

toriedad desde fines del siglo XX, debido, por un lado, a la promoción del multiculturalismo neoliberal desde instancias internacionales y desde los Estados, y por otro, a las movilizaciones y procesos de reflexión detonados en el marco de la conmemoración de los 500 años del “descubrimiento de América” resignificado como los 500 años de resistencia “indígena”, emprendiendo así procesos de subjetivación política – reivindicando sus identidades y formas de vida – en una relación casi siempre conflictiva con los Estados: entre el “indio” permitido y el “indio” rebelde⁵. Asimismo, gracias a instrumentos internacionales como el Convenio 169 de la OIT (1991) y la Declaración de ONU sobre los derechos de los pueblos indígenas (2007), están avanzando – no sin tropiezos – en sus demandas de autodeterminación, control territorial y propuestas de vida alternativas a la modernidad-colonialidad y al desarrollo capitalistas.

La autodeterminación implica la defensa de su derecho a decidir sobre los distintos aspectos que atañen a su vida, entre ellas sus estructuras de gobierno, sus culturas y sus “economías”, las que buscan el bienestar colectivo – lo que no se limita a la dimensión material – a partir de la diversidad y la reciprocidad. Son “economías” que no pueden ser disociadas de su territorio, el cual tiene significaciones más allá de la tierra como recurso de producción, de manera que se establece un trato sabio y respetuoso con la “naturaleza”. En ellas se fundan y reafirman las cosmovisiones, saberes y prácticas que se concretan en la forma en que se tratan enfermedades, en la alimentación, en el manejo de cultivos, en sus valores sociales, en su idea de justicia, entre otros aspectos (NONINGO, *et. al*, 2021).

La consolidación de la dualidad humano/hombre-“naturaleza” ha sido parte de un largo proceso de desacralización de la segunda (RODRÍGUEZ; MARAÑÓN, 2020), lo que favoreció su concepción como objeto pasivo/“recursos naturales”. Esa radical separación creó la falsa

⁵ Términos acuñados por Rosamel Millaman y Charles Hale, originalmente creado por Silvia Rivera Cusicanqui, que señala que los Estados, en el marco del multiculturalismo neoliberal y con sus políticas de reconocimiento, están creando al “indio” permitido, usando la palabra “indio” para enfatizar la forma despectiva en que los Estados tratan a los pueblos. Hale agrega que, cuando se promueve al “indio” permitido, a la vez está prohibido el otro, el “indio insurrecto”, el que dice que no está de acuerdo con el capitalismo neoliberal (RICHARDS, 2009). Otra categoría es la del “indio” hiperreal recuperada por Quijano (2016) y planteada por Ramos (1992) que refiere a la fabricación del indio perfecto que debe ser defendido por los profesionales de los derechos indígenas, las ONGs.

ilusión de superioridad e independencia de los seres humanos – de ciertos seres humanos – con las demás formas de vida. Asimismo, desde la “economía”, los territorios son concebidos como espacios vacíos que deben ser privatizados y ocupados⁶. Se pasa así de un *ethos* del habitar respetuoso a un *ethos* del habitar bajo relaciones de dominio (NOGUERA, 2004). Sin embargo, los pueblos originarios rechazan esa forma de concebir la “economía” y la “naturaleza” por lo que resulta relevante reconocer y aprender de esas formas otras de “economías” porque, por un lado, dan cuenta de la diversidad y de su legitimidad, rompiendo con la hegemonía de la “economía” capitalista⁷; y, por otro, para aprender de esas formas otras de vida en medio de la crisis del patrón de poder actual.

Estermann (1998) ha hecho notables esfuerzos por sistematizar y mostrar lo que ha denominado filosofía andina, destacando la relaciona-
lidad⁸ como una condición sin la cual la vida no se entiende pues ésta es en sí misma con-vivencia.

Pa [“dos”; dualidad] y *cha* [“energía”] nombra a todo de lo que existe en forma interrelacionada... Pacha es una realidad viva, un ente orgánico vivo, desde lo divino hasta los minerales, incluyendo pasado, presente y futuro... Pacha es el organismo cósmico que sólo vive y funciona gracias a las múltiples relaciones y articulaciones que lo constituyen... (ESTERMAN, 2020, p. 26-27).

Si se toma distancia del eurocentrismo, es posible plantear una visión pluriversa de “economías”, proponiendo el concepto de solidaridad “económica” para relativizar el lugar de la “economía” en la vida social y reconocer formas otras de hacer “economía” que priorizan la reproducción de la vida y no del capital. Asimismo, se trata de sentipensar y

⁶ Por eso se entrecomilla “naturaleza” por considerar que esta categoría implica ya esa dualidad jerarquizada.

⁷ En general, se identifica a “La Economía” – en singular – con categorías como dinero, mercancía, riqueza, precios y ganancia. Como actividad se plantea que se originó en relación a recursos básicos de sobrevivencia escasos. Sobre la escasez, si se admite que los avances científicos y tecnológicos han sido tales como para terminar con ésta, habría que reconocer que la misma es reproducida y manipulada para favorecer la rentabilidad del capital.

⁸ Esta implica otros principios: correspondencia, complementariedad, reciprocidad y ciclicidad (ESTERMAN, 2020).

encaminar nuestras prácticas desde la totalidad social e imaginar o prefigurar formas otras no solo de “economía” sino de convivencia social en general, considerando las relaciones de poder (dominación, explotación y conflicto) imperantes en la sociedad. En ese sentido, la “economía”, la “naturaleza” y el trabajo deben ser articuladas a un nuevo proyecto de sociedad, como los Buenos vivires, que se nutren también de las propuestas “indígenas”. En una visión holística de la vida, la “economía” no solo se refiere a la reproducción de lo humano sino también a la de la Madre Tierra en su conjunto o Casa común. Así, puede abarcar actividades como el cuidado de la casa, del bosque, de las semillas, de las y los ancianos, entre otras que no pasan por el mercado y el dinero; y reconocer la contribución de las mujeres, los campesinos e “indígenas”, más allá de la categoría eurocéntrica del empleo (MARAÑÓN, 2020). La solidaridad “económica” sería el conjunto de relaciones sociales que tienden a la reciprocidad, a la desmercantilización, a la interculturalidad, a la relacionalidad y al autogobierno, para la satisfacción de las necesidades básicas materiales y espirituales y la reproducción integral de la vida, desde acciones liberadoras y solidarias entre los humanos y con la Madre Tierra, que van contra las relaciones de dominación y explotación imperantes (MARAÑÓN, 2020).

En ese sentido, se sugiere en este trabajo que las miradas de la “economía” y la “naturaleza” desde los pueblos originarios – y su principio de relacionalidad – se distancian de la visión eurocéntrica, pues rechazan la supuesta universalidad de la “economía” capitalista y la mirada cosificada y mercantilizada de la Madre Tierra implicada en ella, a partir de los aportes de los *wampís*, los *nasa* y los *mapuche*.

EL GOBIERNO TERRITORIAL AUTÓNOMO DE LA NACIÓN *WAMPÍS* (GTANW)⁹

Instalado en 2015 en la Amazonía peruana, en la frontera con Ecuador, es un ejemplo de cómo los pueblos originarios apelan a su capacidad interna de decisión y construcción propia de su destino común. El GTANW trata de impulsar una gobernanza socio-territorial donde se aspira al *Tarimat Pujut*, la vida grata. Con una población de poco más de 15 mil habitantes, se ha autorreconocido y reafirmado un área de 1.327,277

⁹ Recuperado de Noningo, et. al (2021).

hectáreas como territorios propios, de esa superficie, solo 440.000 hectáreas son reconocidas por el Estado.

Como pueblo ancestral se ha destacado en la lucha por su dignidad (*imanuriayamrut*) y la defensa de sus territorios. Desde la colonia ya se plantea una visión socio-territorial resumida en *iñanunke* – nadie debe destruir lo nuestro, nuestro territorio – que se fortalece en la etapa republicana. La relación con el Estado ha sido compleja – basta recordar el Baguazo en 2009¹⁰ – además han enfrentado el asedio de taladores y mineros ilegales lográndose, desde 2017-2018, la minería ilegal. También están impulsando una política de relacionamiento con el Estado que rompa con el trato colonial a los pueblos indígenas.

Los *wampís* se dedican a la pesca, a la recolección y a la caza, aprendizajes que se transmiten a través de la observación y la práctica (transmisión intergeneracional de saberes). Las familias se organizan para actividades que requieren muchos trabajadores, como la construcción de casas o el *ipaamamu* (minga), y mantienen una participación mínima en los mercados locales (venta de plátanos y cacao) para cubrir algunas necesidades básicas (REGAN, 2010).

Según Rivera (1994), los principios que regulan el pensamiento amazónico sobre la “naturaleza” son: totalidad, unidad, diversidad, movimiento e integralidad. Los componentes de la “naturaleza” – incluyendo la parte cósmica o el firmamento (*nayaim*) – tienen “madres protectoras” que mantienen su equilibrio y abundancia, así como su inteligencia infinita, y hacen posible la expresión cotidiana de la misma. En esa relacionalidad, se fundan y reafirman las sabidurías y prácticas *wampís*. Los saberes sobre las bondades de la “naturaleza” son ancestrales, expresados algunos a través de personajes como *Nugkui* y *Etsa*. Se dice que *Nugkui* enseñó a las mujeres a cultivar las plantas y les dio pautas para relacionarse, si se maltrata a las *Nugkui* – deidades femeninas como símbolos de la tierra – esta pierde su productividad y biodiversidad (REGAN, 2010). Asimismo, *Etsa* es considerado el primer personaje conecedor y defensor de la biodiversidad, pues sabía que la “naturaleza” era agotable ya que él mismo casi había agotado las aves. Los *wampís* mantienen esa vinculación espiritual a través de una relación directa con la “naturaleza” con la cual podían lograr la aprehensión de fuerzas espirituales (*iimamu* o *waimamu*)

¹⁰ Leer “El síndrome del perro del hortelano”, de Alan García (2007).

con el uso de las plantas maestras (toe, ayahuasca y tabaco) y con los *anen* o cantos mágicos.

Entonces, sus cosmovisiones y saberes orientan sus prácticas, de los cuales vienen los dichos *nunkaashanmau* (la tierra se envejece), *nunkatse-ásmayi* (la tierra se contamina), *kuntínyupiakai* (los animales se alejan), y la aplicación activa, dinámica y sabia de los principios de integralidad, protección y mínima afectación, y agotabilidad de la “naturaleza”. El primero se refiere a que todos los elementos existentes son interdependientes y que debe mantenerse el equilibrio natural y cósmico, por lo que los *wampís* se limitan a establecer reglas de convivencia con su territorio. El segundo se refiere a no usar más de lo debido las bondades que da la “naturaleza”, para que no se deteriore su potencial y evitar, como el tercero sostiene, su agotabilidad.

El GTANW está elaborando diversos instrumentos para el manejo de los territorios, entre ellos el *Plan de Manejo Integral de los Territorios y Bosques* y un reglamento denominado *Régimen Especial para el manejo, administración, control y buen uso de las bondades de la naturaleza*. Asimismo, la nación *wampís* apuesta por el uso sostenible y cuidadoso de las bondades de la “naturaleza”, para esto están identificando las potencialidades y viabilidad de la agroforestería – cultivo de cacao orgánico – y la piscicultura. Entre los retos que identifican, está impulsar una educación que vaya en contra de la educación alienante.

EL PUEBLO NASA: ENTRE LA LIBERACIÓN DE LA MADRE TIERRA Y LA VIOLENCIA

Olver Quijano (2016) reivindica las cosmovisiones – ontologías en sus términos –, saberes y prácticas de los *misak* y los *nasa-paez* en Colombia. Plantea en su trabajo la necesidad de teorizar, movilizar, constatar y practicar – sentipensar o co-razonar – la “economía” desde la diversidad; de concebir la diferencia económico/cultural como principio y fuente de inteligibilidad, esperanza y posibilidad, pero sin idealizar.

Sobre los *nasa*, recupera los planteamientos del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)¹¹ y de la Asociación de Cabildos Indígenas

¹¹ Fundado desde 1971 y reconocido como Autoridad Tradicional Indígena. Agrupa 115

del Norte del Cauca (ACIN). Señala que se ubican en el suroccidente colombiano e integran 72 resguardos. Por su población, más de 138 mil, es considerado el segundo pueblo indígena del país.

Respecto al CRIC, recupera su propuesta de economía propia construida a lo largo de sus congresos, bajo los principios de Unidad, Tierra, Cultura y Autonomía. En su primigenio *Programa de Lucha*, dicha organización reivindica la recuperación de tierras y hacia los 80s plantea “fortalecer las organizaciones comunitarias y defender los recursos naturales y proteger el medio ambiente” (QUIJANO, 2016, p. 218). En su *Programa Económico/Ambiental* se plantea que “la economía propia es ante todo una forma de defensa, control y administración de los territorios” (QUIJANO, 2016, p. 203), asimismo, se insiste en fomentar la autonomía alimentaria y en declarar los saberes, prácticas y rituales tradicionales como bienes y servicios no mercantilizables, asociado todo al principio de no acumulación¹².

El autor, recuperando el aporte del líder indígena ecuatoriano José Miguel Calapy, sugiere transitar de la econOMía – en tanto negación de lo mío/nuestro, así como de la diversidad y de la Vida – a las ecoSIMías orientadas a la (re)apropiación de intercambios relacionales, vitales y solidarios, en lugares (re)organizados para la vida comunal y en contextos de diferencia, singularidad y heterogeneidad.

Entre los saberes y las prácticas ancestrales que se están revitalizando como parte de la propuesta de economía propia están los usos culturales del territorio, las formas de reciprocidad¹³ y redistribución¹⁴ y la ritualización de algunos actos¹⁵, por lo que “economía” no es una entidad separada de la cultura, preguntándose permanentemente por la relación

cabildos organizados en 10 asociaciones indígenas zonales, entre estas la ACIN.

¹² Más que una norma explícita, dicho principio se observa en la cotidianidad y se reconoce que contribuye a la armonía comunal.

¹³ En el matrimonio, el cambio de mano en el trabajo mancomunado y los regalos, asociados a la complementariedad vertical de pisos ecológicos por la cual ciertos comuneros acceden a diferentes productos en una relación solidaria entre parte baja y parte alta. Recuperando a Gómez y Ruíz, Quijano (2016) plantea que la reciprocidad gira alrededor de tres elementos: el trabajo, la comida preparada, los productos de cosecha.

¹⁴ Míngas y fiestas patronales.

¹⁵ Pagamentos, refrescamientos, Saakhelu (ofrenda a la madre tierra y consagración de las semillas).

entre ambas.

Sobre la ACIN¹⁶, rescata sus planes de vida, la minga en resistencia y el proceso de liberación de la Madre Tierra que impulsan. Asimismo, en su propuesta de tejidos de vida (“tejer la libertad en vida”) se ha definido uno económico/ambiental para impulsar “formas productivas, de conservación, de intercambio (trueque) y de economía en equilibrio y armonía con la madre tierra” (QUIJANO, 2016, p. 240), reconociendo interrelaciones entre lo económico y lo ambiental “no se puede separar, pues sin lo ambiental no hay salud y si se agota la salud de la madre tierra, no hay vida” (VITONÁS *apud* QUIJANO, 2016, p. 241).

A partir de los tejidos se operativizan y desarrollan los programas y proyectos, pero sobre todo se teje y entreteje memoria y saberes del ser nasa: “tejer es retratar la vida entre el hombre y la mujer, dar vida a la tierra, a los demás seres, es balancear la salud. Las mujeres son tejedoras de vida” (ASOCIACIÓN CABILDOS DE TIERRADENTRO *apud* QUIJANO, 2016, p. 239). Recuperando a Almendra, Quijano (2016, p. 240) señala que la apropiación del mundo se posibilita a través de “los hilos” — mecanismos y estrategias —; los nudos — personas y organizaciones de la comunidad —, y los huecos — capacidad de aprender en el trabajo y de actuar colectiva y apropiadamente”, con los cuales se consigue la armonía entre humanos, cosmos y espíritus. Se reivindica así la autoridad territorial económica/ambiental indígena, la soberanía/autonomía alimentaria, el manejo agroecológico, el respeto a la “naturaleza”, el *tull* — con todas sus significaciones —, la ritualidad y los *the'wala* (médicos tradicionales), los mercados locales, etc., considerados hilos de un tejido orientado a la sostenibilidad de los territorios y de la vida.

El *tull* (huerta/parcela nasa) es la manifestación básica de la economía. Fuente primaria de alimentación — gracias a la diversidad — es el estandarte de la autonomía alimentaria. También es un legado de los mayores, pues con los *the'wala* orientan sobre qué, cómo y cuándo sembrar, reconociendo la diversidad y buscando la armonía, a partir de relaciones de reciprocidad y redistribución.

¹⁶ Organización zonal fundada en 1994 que agrupa 14 resguardos y 16 cabildos indígenas. Adscrita al CRIC pero con estructuras propias, su desenvolvimiento se da en una zona muy conflictiva. “El Cauca sigue caliente” es una expresión que resume la situación.

El cultivar es el acto de entretejer y abrigar el cuerpo de una mujer, que es nuestra madre [*TxiweNxbll* Madre Tierra]... Cuando se siembra es similar a organizar y entretejer muchos hilos. Por eso se siembra arracacha con yuca, con batata; con el plátano se asocia el café, chachafruto, papacidra, guamos y aguacate; con el maíz se asocia el frijol de vara, con el mejicano se asocia el zapallo y la calabaza. En el centro debe sembrarse tabaco y borrachero. Debe permanecer en la huerta el lagartijo, la culebra cazadora, la avispa, la lombriz de tierra, la rana y pájaros. Estos cultivos deben organizarse y asociarse en parejas, en plantas frías y calientes. En la huerta los espíritus viven en familias, ellos ayudan a cuidar los cultivos, por eso debe refrescarse. En los árboles frondosos como el cachimbo habita el duende, en los nacimientos de agua vive el arco iris. La vivienda debe ubicarse en el centro para que esté rodeado y protegido de las familias que cuidan este abrigo (YULE; VITONÁS *apud* QUIJANO, 2016, p. 252).

En el caso de los *nasa*, uno de los desafíos que se plantean es la falta de tierra, lo que les obliga a buscar otras estrategias de vida. Otro problema es la violencia¹⁷.

EL PUEBLO MAPUCHE: ENTRE LA REIVINDICACIÓN DE SU TERRITORIO ANCESTRAL Y SU CRIMINALIZACIÓN DESDE EL ESTADO

Se estima en más de un millón la población mapuche – muchos de ellos urbanos – distribuidos en el sur de Chile y Argentina. Aunque es innegable que en todas las “economías” de los pueblos originarios el territorio es un elemento fundamental para la reproducción de la vida, en el caso de los mapuche adquiere un cariz particular dada su condición de transhumantes antes de la colonia, y de ganaderos durante la misma. En ese sentido, las reducciones realizadas en las nacientes repúblicas chilena y argentina afectaron de manera definitiva sus formas de vida, pues se plantea que han sido despojados del 95% de su territorio histórico o ancestral: *Wallmapu* (VITAR, 2010).

¹⁷ La expectativa de cumplimiento de los Acuerdos de Paz (2016) se ha reducido ante la lenta o nula respuesta del gobierno, que se ha traducido en el asesinato de líderes como Cristina Bautista (30 de octubre de 2019) quien había declarado: “si nos quedamos callados nos matan y si hablamos también, entonces hablamos”.

Para los mapuche el territorio – *Mapu* – no es concebido sólo como tierra-recurso de producción; abarca en bajo y sobre la tierra (*nagmapu*, *wenumapu* y *miñchemapu*) y constituye la expresión desde la cual surge el *che*; cada familia o linaje (*keñga*) se origina o nace de un elemento del *Mapu*: Llancaleo, Marileo, Cayuleo proviene de *leu-fü* (ríos). Así, el *che* debe ser comprendido como proceso de formación de la persona, situado y asociado a formas de vida en relación con un territorio o *lof* definido (MELIN, *et. al.*, 2019).

Itro Fill Mongen o *Ixo Fill Mogen* hace referencia a la vida en sus distintas manifestaciones. Se trata de plantear un paralelismo con la idea occidental de biodiversidad pero la primera reviste una mayor complejidad, pues se aleja de la mirada dualista que exterioriza, cosifica y mercantiliza a la “naturaleza” y, considera además, elementos no contemplados en la idea de biodiversidad, por ejemplo las formaciones geológicas, así como las dimensiones espirituales (MELIN, *et. al.*, 2019). Para los mapuche, cada elemento de la “naturaleza” posee un espíritu o fuerzas elementales, los *Ngen*, que son quienes originan la vida. La líder mapuche Moira Millán¹⁸ señala con claridad su importancia: “estas fuerzas elementales van tejiendo con hilos invisibles el círculo armónico y vital de nuestra existencia, si los *Ngen* desaparecen, desaparecerá con él toda forma de vida” (MILLÁN, 2020, p. 49).

Kimün refiere a los saberes construidos a través de los años en su interacción con su comunidad y entorno, traspasados de generación en generación mediante la oralidad. Cada *lof* construye su *kimün*, y cada *lof* comparte cierta parte de estos *kimün*. Finalmente, *AꞤ Mapu* refiere al sistema de vida mapuche, que involucra elementos sociales, religiosos, económicos, políticos, etc., y es el resultado de la relación de reciprocidad generada entre la población y el territorio en el cual ésta se ha asentado (MARIMÁN, *et. al.*, 2006); es el derecho o ley de origen de los mapuche, y en ese sentido, es el marco de ordenamiento, ancestralmente generado para normar la relación entre el *mapu* y el *che* (MELIN, *et. al.*, 2019). En ese sentido, las luchas (*weychan*) no son por cualquier pedazo de tierra para producir lo necesario para vivir. La lucha “es por la mapu, por recuperar el territorio despojado, por la reconexión con sus espacios sagrados y

¹⁸ Integrante del Movimiento de Mujeres Indígenas por el Buen Vivir. Autora del libro *El Tren del Olvido* (2019), que relata las implicaciones negativas de la llegada del ferrocarril a las comunidades mapuches en Argentina.

sus diversos habitantes y temporalidades, vitales para reproducir una forma de vida profunda e íntegra”: el mapuche mongen (LEYVA; VIERA, 2020, p. 230).¹⁹

Respecto al ámbito de la “economía”, Viera (2020) y Palomino (2015) señalan que las prácticas económicas mapuche han sido abordadas desde el eurocentrismo que califica a la economía mapuche como cerrada y de subsistencia, rezagada y de pobreza, invisibilizando así elementos importantes, por lo que apelan a la resignificación de la “economía”, a entenderla desde perspectivas diversas y descolonizantes desde los principios económicos y de vida mapuche. A partir de su estudio sobre el lof Temulemu en la comuna de Traiguén²⁰, Viera (2015) ilustra cómo se registró el proceso de recuperación/restitución de tierras y las primeras acciones encaminadas a la elaboración de sus planes de vida y al ordenamiento territorial. Señala también que se han recuperado ecosistemas nativos al fomentar prácticas como el tukukan (huerto mapuche) y la rotación de cultivo. Y, con la recuperación del bosque nativo y de los menokos (manantiales) resurge el lawen (plantas medicinales) usado por la machi (persona con saberes ancestrales que puede sanar). En un trabajo posterior Viera (2020) plantea la resignificación de la “economía” a partir de la sistematización de los principios económicos y de vida del pueblo mapuche: el kellowün, o reciprocidad – que se traduce en prácticas como el apoyo mutuo, el mingako y el rukan, el trabajo colaborativo – y el equilibrio entre sujeto, comunidad y entorno biodiverso (ItroFillMongen), para la producción y la reproducción del mapuche mongen.

Palomino (2015), a partir del estudio de *Trekaleyin*, una experiencia turística mapuche-pewenche en el Valle del Queuco que opera desde 2004, reconoce que, aunque se generan pocos ingresos, no existe intención de ampliarla más allá de los principios del *Az Mapu*, por respeto a

¹⁹ Las recuperaciones de tierras inicialmente fueron simbólicas – para realizar ceremonias y conversatorios – después productivas – ingreso a terrenos de empresas forestales para derribar árboles, principalmente pino y eucaliptos, y quemar casas, camiones o bodegas, para después sembrar cultivos básicos para la comunidad (VIERA, 2015). Dados los infructuosos intentos de negociación con los propietarios y el gobierno, muchas recuperaciones se hicieron de facto, y desde el estado chileno han respondido con violentos desalojos y el encarcelamiento de líderes.

²⁰ Desde fines de los noventa realizaron ocupaciones, pero recién, en 2011, consiguieron la recuperación efectiva. A partir de entonces se han dado a la tarea de elaborar un plan de vida.

sus espacios sagrados y a la decisión voluntaria de cuidar el equilibrio y la armonía. Además, reconoce que los pewenche desarrollan “economías” diversas: en las zonas altas, en primavera y verano, se cría el ganado, que provee leche, carne, pieles, lana y fuerza; en las invernadas, alrededor de las casas se plantan huertas con vegetales y árboles frutales y se crían aves y cerdos. Los bosques de *pewén* o araucaria definen aspectos de su “economía” y de su identidad (*pewén-che*); el *ngülliw* (piñón) se recolecta en estos bosques, además de hongos (*digüeñes* y *changles*), semillas, plantas medicinales y leña. Caracteriza así la economía *pewenche* de diversa, poco mercantilizada y orientada a resolver necesidades de la familia y la comunidad, al *küimefelen* (bienestar integral), involucrando a seres naturales y sobrenaturales.

REFLEXIONES FINALES

De las experiencias aquí presentadas se desprende que en las mismas coexisten mercado y reciprocidad, de manera complementaria y por momentos contradictoria. Que sus luchas y propuestas se desarrollan en situaciones diversas, pero en general en condiciones muy adversas pues defienden sus territorios y modos de vida de muchas amenazas, como los Estados y los megaproyectos, la migración y la falta de relevos generacionales; eso es, de la modernidad/colonialidad capitalista. Lo que devela que en el análisis de la realidad social deben incorporarse las relaciones de poder y debe ser abordada desde la totalidad, ya que las luchas “económicas” son también políticas y subjetivas.

Que cada una tiene sus especificidades, que están ancladas en su territorio, que su lenguaje y sus palabras dan un significado específico a lo que nombran, lo que es ocultado por el eurocentrismo, desde las miradas monoculturales, supuestamente universales.

Que se trata de economías diversas, donde el territorio y la “naturalidad” no son exteriorizados y adquieren valores más allá de su dimensión material o monetaria. El ser humano se considera a sí mismo parte de un sistema vivo; no es dueño, es cuidador, mediador en los territorios – la selva, el bosque – donde se unen los espacios físicos con lo intangible, lo material con lo espiritual. Los territorios son también escenarios sagrados, por ser moradas de los espíritus protectores de las vidas (VITERI, 2002).

La relación humano-“naturaleza” esta mediada por la ritualidad y por una idea de complementariedad y de reciprocidad, de crianza mutua. Eso implica una relacionalidad, reconocer las interdependencias entre humanos y de éstos con la Madre Tierra, lo que a su vez se traduce en saberes y prácticas que buscan mantener los equilibrios y la armonía. En esa concepción resulta inaceptable entonces la artificial disociación – y jerarquización – entre sociedad y “naturaleza”, pues esta última es el origen de la vida. Igualmente resulta inconcebible su mercantilización.

Por tanto, los pueblos originarios han emprendido diversas luchas para defender sus territorios y, en general, sus modos de vida, porque la sostenibilidad ecológica va de la mano de la sostenibilidad de los modos de subsistencia que habitan esos territorios y que se caracterizan por la diversidad y el trabajo de las mujeres (MIES; SHIVA, 1998). Queda pendiente una exploración específica de los aportes de las mujeres “indígenas”. No obstante, es innegable que los pueblos “indígenas”, con sus especificidades, tienen saberes que sin duda contribuyen a mostrar formas otras de vida que, además de contribuir en la deconstrucción de la “economía” y la “naturaleza”, ayudan a enfrentar y revertir la crisis actual.

REFERENCIAS

- ALARCÓN, P; TOLEDO, V. La etnoecología hoy: panorama, avances y desafíos. **Etnoecológica**, v. 9, n. 1, 2012, pp. 1-16.
- ESTERMANN, J. **Filosofía andina**. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina. Quito: Ediciones Abya Yala, 1998.
- ESTERMANN, J. Ecosofía andina. Un paradigma alternativo de convivencia histórica. In: OVIEDO, Atawallpa (coord.). **El Buen vivir indígena y el occidental**. s/l: Ediciones alteridad, 2020, pp. 18-48, (e-book).
- GARCÍA, A. “**El síndrome del perro del hortelano**” en El Comercio. Disponible em: <https://elcomercio.pe/bicentenario/2007-1-el-sindrome-del-perro-del-hortelano-1-bicentenario-noticia/>. Acceso em: 13 out 2021.
- GÓMEZ, H.; RUIZ, C. **Los paeces: gente territorio**. Metáfora que perdura. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, Funcop, 1997.

- LANDER, E. **La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- LEYVA, X.; VIERA, P. **Guerra de exterminio vs. resistencias zapatista y mapuche Repensar el sur: las luchas del pueblo Mapuche**. México: Cátedra Jorge Alonso (Universidad de Guadalajara); CIESAS; CLACSO; Cooperativa Editorial RETOS, 2020.
- MARAÑÓN, B. Solidaridad “económica” y descolonialidad del poder: un diálogo con las visiones “indígena”, marxista y feminista. **Trabalho Necessário**, v. 18, n. 37, set-dez, 2020.
- MARIMÁN, P.; CANIUQUEO, S.; MILLALÉN, J.; LEVIL, R. **¡Escucha, winka!** Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro. Santiago: LOM Ediciones, 2006.
- MELIN, M.; MANSILLA, P.; ROYO, M. **MAPU CHILLKAN-TUKUN ZUGU: Descolonizando el Mapa del Wallmapu, Construyendo Cartografía Cultural en Territorio Mapuche**. Temuco: Pu Lof Editoriales, 2019.
- MIES, I.; SHIVA, V. **La praxis del ecofeminismo**. Barcelona: Icaria, 1998.
- MILLAN, M. “Terricidio, fronteras y pandemia” en **Repensar el sur: las luchas del pueblo Mapuche**. México: Cátedra Jorge Alonso (Universidad de Guadalajara); CIESAS; CLACSO; Cooperativa Editorial RETOS, 2020.
- MILLAN, M. **El Tren del Olvido**. Argentina: editorial Planeta, 2019.
- NOGUERA, A. **El reencantamiento del mundo**. México D.F: Manizales; PNUMA/Oficina regional-UNC, 2004.
- NONINGO S.; LÓPEZ, D.; MARAÑÓN, B. Buenos vivires, autonomía y defensa del territorio. La experiencia del Gobierno Territorial Autónomo de la Nación Wampís en la Amazonía peruana. In: VITALE, J.; CRUZ, M. (orgs.). **História, Territórios e Fronteiras**. Curitiba: Appris, 2021.
- PALOMINO, M. Descolonizar la economía: espacios de economías diversas y ontologías mapuche en Alto Biobío, Chile. **Revista de Geografía Norte Grande**, [online]. n. 62, 2015, pp. 67-83.

QUIJANO, A. **Cuestiones y horizontes.** De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. (selección de textos de Danilo Assis). Buenos Aires: CLACSO, 2014.

QUIJANO, O. **Ecosimías:** Visiones y prácticas de diferencia económico-cultural en contextos de Multiplicidad. Popayán: Universidad del Cauca; Sello Editorial, 2016.

RAMOS, A. **The Hyperreal Indian.** Serie Antropología 135. Brasília, 1992.

REGAN, J. Los awajún y wampís contra el Estado: una reflexión sobre antropología política. **Investigaciones sociales**, v. 14, n. 24, 2010, pp.19-35.

RICHARDS, P. Mapuches: Entre el “indio permitido” y el “indio insurrecto”, **Alainet**. 2009. Disponível em: <<https://www.alainet.org/es/active/32503>>. Acesso em: 4 oct. 2021.

RIVERA, P, J. Pensamiento amazónico: sobre naturaleza, sociedad y hombre. **Logos Latinoamericano**, v. 1, 1994, pp. 20-25.

RODRÍGUEZ, D.; MARAÑÓN, B. Hitos histórico-teóricos que consolidan la dualidad ser humano -“naturaleza” en la colonialidad/modernidad capitalista. In: BANDEIRA, I.; GIORGE L. (orgs.). **Crítica ao Desenvolvimento:** Respeito ao meio ambiente, solidariedade e inclusão social. Recife: Edupe, 2020. Tomo 1.

VIERA, P. Principios del mapuche mongen para la resignificación de la economía en tiempos de crisis del capitalismo neoliberal, desde el sur de Chile. **Ibero american Journal of Development Studies**, forthcoming. 2020. DOI: 10.26754/ojs_ried/ijds.587

VIERA, P. **Resistencia al despojo capitalista desde los proyectos autonómicos de comunidades mapuche.** 2015. Tese (Doutorado em Estudos Latinoamericanos) – Universidad Nacional Autónoma de México, 2015.

VITAR, B. Los caminos del Wallmapu (País mapuche). **RDTP**, v. LXV, n. 1, ene-jun. 2010, pp. 255-288.

VITERI, C. Visión indígena del desarrollo en la Amazonía. **Polis**, v. 3, 2002.

TRABALHO-EDUCAÇÃO E (RE)ESTRUTURAÇÃO DE MODOS DE VIDA: EXPERIÊNCIAS, LUTAS E RESISTÊNCIAS NA(S) AMAZÔNIA(S) BRASILEIRA(S)¹

William Kennedy do Amaral Souza²

Ellen R. S. Miranda³

INTRODUÇÃO

... a gente tem um jeito de trabalhar que só funciona aqui, e quem vai trabalhar fora, sente dificuldades, porque é outro tipo de trabalho e outra maneira de se portar.

Roberto (SOUZA, 2020)⁴.

... o trabalho pro outro não produz a comunidade.

Tia Cecília, 2018⁵.

Ao buscar formas de correlacionar resultados de pesquisas, expomos análises fundamentadas no materialismo histórico, de como povos e comunidades tradicionais constroem processos de resistência às determinações do modo de produção capitalista, evidenciando modos de vida a partir de quatro experiências na Amazônia Brasileira presentes nos Vales

¹DOI- 10.29388/978-65-81417-57-4-0-f.77-92

² Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor do Instituto Federal de Rondônia - IFRO/Colorado do Oeste. E-mail: william.souza@ifro.edu.br

³ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia - PGEDA/UFPA. Professora da Educação Básica Pública. E-mail: ellensilva@ufpa.br

⁴ Parte das entrevistas citadas no texto foi realizada entre os anos de 2018 e 2019. Elas fazem parte da tese de doutorado do autor (SOUZA, 2020). As citações foram retiradas do texto da tese.

⁵ Entrevista concedida a Ellen Miranda, em novembro de 2018.

do Guaporé e do Madeira, em Rondônia, bem como, no Baixo Tocantins, no Pará. Compreendemos que essas experiências se configuram na contradição trabalho-capital, como produção da vida que destoa do recetário capitalista de sociedade e se despontam como lutas e resistências dos povos e das comunidades tradicionais. Logo, a perspectiva que se encaminha é a de que esses sujeitos trabalhadores(as) se caracterizam por sua organização social, sendo a luta em defesa do território uma condição básica para garantir suas vidas.

Coexistindo com o modo de produção capitalista, os povos e as comunidades tradicionais têm entendido o território como o lugar para além de suas fronteiras geopolíticas. Para eles e elas, o significado do território orienta a vida das pessoas que ali vivem e constroem valores em suas experiências de trabalho. Por isso, território e territorialidade são relações, conforme Tiriba e Fischer (2015), baseadas em Cruz (2012), que também caracterizam os povos e as comunidades tradicionais pela importância material e pelos valores simbólicos como referências para construção de seus modos de vida, de suas identidades e, ainda, pela diversidade de uso, pela apropriação e pelo pertencimento da terra e dos recursos naturais. São considerados povos e comunidades tradicionais: indígenas, caiçaras, açorianos, babaçueiros, jangadeiros, pantaneiros, pastoreios, quilombolas, ribeirinhos/caboclos amazônicos, ribeirinhos/caboclos não-amazônicos, sertanejos/vaqueiros, pescadores artesanais, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco de babaçu, peconheiros, varjeiros, marisqueiros, catingueiros, vazanteiros, geraizeiros, chapadeiros, faxinais, sertanejos, caipiras, sitiantes-campeiros, fundo de pastos, vaqueiros.

Por conta da diversidade dos grupos de trabalhadores e trabalhadoras envolvidos pela expressão povos e comunidades tradicionais, decidimos recorrer ao modo com o qual essas pessoas produzem suas vidas material e imaterial, pois “trata-se de um termo com fortes conotações políticas, tornando-se uma categoria da prática política incorporada como uma espécie de identidade sociopolítica mobilizada por esses diversos grupos na luta por direitos” (CRUZ, 2012, p. 599). É por meio dessa definição sociopolítica, construída por meio do tensionamento dos movimentos sociais, que o Estado tem se apropriado fundamentalmente de dois documentos, a Constituição Federal, de 1988, e a Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2011), para direcionar

políticas públicas para esse grupo social. Por isso, faz-se necessário ponderar sobre o fato de que a existência de direitos não significa sua aplicação. Isso depende da luta que povos e comunidades tradicionais (e todo e qualquer grupo de trabalhadores) realizam. Essa luta é importante porque lembra ao Estado o seu papel original de protetor dos cidadãos. Em um cenário em que o Estado se encontra atravessado por interesses capitalistas, corre-se o risco de que as políticas públicas venham a se tornar medidas paliativas que enfraqueçam a luta.

Nesse contexto, na Amazônia, a luta dos povos e das comunidades tradicionais se mostra extremamente dura. Afinal, o projeto colonialista-capitalista de sociedade quer dominar essa que é a maior floresta tropical do mundo, a maior província mineral e a principal reserva biogenética do planeta. Por essa razão, a realidade se mostra complexa, já que os países hegemônicos, ao tentar consolidar suas formas de dominação da região amazônica, produzem novas formas de colonialismo.

Como configurações de um projeto colonialista em curso, isso é, na sua fase mais voraz que é o capitalismo, as “frentes” que ele produz para sua expansão, conforme (MARTINS, 2019), são pensadas a partir do que a Amazônia tem a oferecer como lucro, ou seja, principalmente o subsolo, ainda intacto. Nessa ótica, a Amazônia é vista pelos capitalistas como um território a ser conquistado e, como se julgam conquistadores, a violência contra povos e comunidades tradicionais é o principal instrumento.

Nesses termos, as associações Quilombolas do Forte Príncipe da Beira (ASQFORT), Quilombolas da Comunidade Santa Fé e Seringueiros do Vale do Guaporé (AGUAPE), bem como, a experiência do Baixo Tocantins, no Pará (Amazônia Tocantina) a partir da Associação da Comunidade Remanescente de Quilombo Tambaí-Açu (ACREQTA) são algumas das organizações que participam da luta em defesa das terras dos povos e das comunidades tradicionais se contrapondo ao projeto colonialista-capitalista de sociedade. A partir delas muitos problemas são enfrentados em prol da garantia e da implementação do direito desses povos e dessas comunidades quanto às terras que ocupam. As disputas e os enfrentamentos se dão com grandes projetos do Estado (hidrelétricas, ferrovias, hidrovias), com latifundiários locais, com empresários e seus monocultivos intensivos, com madeireiros, fazendeiros e com a pecuária extensiva. Alguns deles se confrontam até com o Exército Brasileiro,

como é o caso da Comunidade de Forte Príncipe da Beira, RO, área que o exército afirma ser de uso e posse das Forças Armadas.

Diante disso, além da desterritorialização das comunidades ribeirinhas, os efeitos da aceleração que o capital traz para a temporalidade na região amazônica prejudicam não só os recursos hídricos como também a paisagem e impõem relações socioeconômicas que expropriam, direta ou indiretamente, as comunidades amazônicas. Então, cumpre à classe trabalhadora organizar-se para enfrentar o domínio capitalista com a incorporação dos saberes, dos conhecimentos provenientes da relação trabalho-educação, com a finalidade de evitar uma alienação do mundo, que intensifica a exploração imposta pelo capital.

A luta contra a dominação pode ser um elemento de agregação social e de sentido de comunidade que faz com que, mesmo com as dificuldades impostas pela lógica capitalista, parte dos trabalhadores do campo enfrente, cada um a seu modo, o capitalismo e seus tentáculos e permaneça em seus territórios, onde estão suas raízes, seus costumes. É nesse ambiente que eles encontram conforto, tranquilidade, segurança e maior qualidade de vida.

A vida em comunidade nos indica certa especificidade. Os seres humanos, ao realizarem o seu trabalho, não só aprendem a produzir mercadorias, como também, ao produzi-las, constroem saberes e cultura. O modo de vida é a forma em que o aspecto cultural se manifesta. Thompson (1998) enfatiza que a experiência permite perceber e reconhecer as ações humanas fazendo a história que, por sua vez, é construída por agentes efetivos e não uma história em que predominam estruturas sem sujeito. São as experiências cotidianas “herdadas ou partilhadas” e as de lutas que contribuem para o seu fazer, ou seja, para a constituição das identidades dos(as) trabalhadores(as).

Sabemos que povos e comunidades tradicionais sofrem investidas do capital sobre seu território e que, para resistir, precisam estar organizados em associações de moradores e em outras formas de associatividade. Simultaneamente a essa exploração, as populações dessas comunidades sofrem com a falta de ações do Estado em seu favor. A partir de 1970, e agora em uma fase mais aguda, as comunidades começaram a ser ameaçadas pelo cerceamento provocado pelo modo de produção capitalista, que vislumbra possibilidade ao agronegócio e a mineração nas terras das co-

munidades tradicionais. Apesar de tantas ofensivas do capital ao longo da história, os moradores das comunidades tradicionais mantêm modos de vida peculiares, que lhes garantem sua existência como tal e demonstram com suas experiências que o capital, embora tente, não é a totalidade.

Compreendemos modos de vida como o conjunto de práticas sociais, econômicas e culturais cotidianas compartilhadas por um determinado grupo social no processo de produção da vida material e simbólica; como expressão da cultura e respeito aos costumes, às tradições, aos valores, às crenças e aos saberes que orientam as normas de convivência na vida familiar, no trabalho e em âmbito comunitário. Relacionam-se às formas de produzir, consumir e distribuir os frutos do trabalho, tendo em conta as formas de sentir e pensar a vida e o mundo. Os modos de vida manifestam as relações que homens e mulheres trabalhadoras, mediadas pela memória coletiva e por experiências vividas e herdadas, estabelecem entre si e com o território em que produzem sua existência. A afirmação de modos de vida entendidos como patrimônio cultural e, ao mesmo tempo, condição de existência humana é um elemento de resistência e negação de outros modos de produção da vida social, os quais, de alguma maneira, entrelaçam-se em menor ou maior grau, de acordo com as determinações dos contextos históricos de luta por hegemonia, a qual ocorre em todas as esferas da vida social.

Assim, em termos de informação, alguns elementos relacionados às comunidades estudadas precisam ser apresentados. A pesquisa se deu nas comunidades quilombolas do Forte Príncipe da Beira e de Santa Fé e naquelas que se situam na Reserva Extrativista do Rio Cautário, todas no vale do rio Guaporé, localizadas no espaço rural (ribeirinho) do município de Costa Marques, em Rondônia. Também foram objeto de pesquisa os reassentamentos Morrinhos e Santa Rita, a comunidade tradicional de São Carlos do Jamari e as comunidades que ficam na Reserva Extrativista do Lago Cuniã. Além da pesca e do extrativismo, os(as) trabalhadores(as) dessas comunidades vivem de outras formas alternativas de subsistência e geração complementar de renda, como a coleta de frutos – como o açaí e o palmito e a criação de pequenos animais.

Já os habitantes da Comunidade Quilombola Tambaí-Açu, organizados na Associação Remanescente de Quilombo Tambaí-Açu (ACREQTA), vivem principalmente do trabalho da roça, da produção dos derivados da mandioca, de feijão e de arroz. Também criam pequenos

animais para a garantia da soberania alimentar e comercializam apenas o excedente (agricultura familiar). Está localizada no espaço rural, entre os municípios de Mocajuba (PA) e Baião (PA). Entretanto, as mulheres e os homens da comunidade se identificam como pertencentes ao município de Mocajuba (PA), dadas as relações social, política e econômica que possuem com o município, já que o acesso à sede (cidade) é mais próximo, em termos de quilometragem: são 18 km, em média 30 minutos de percurso se feito em carro ou motocicleta.

Portanto, é nesse contexto que situamos esta exposição, que se estrutura em uma única seção, na qual apresentamos análises de experiências de lutas e resistências de modos de vida de povos e comunidades tradicionais contra as tentativas de homogeneização capitalista. Finalmente, para continuarmos pensando novas pesquisas e análises, encaminhamos algumas considerações finais.

(RE)ESTRUTURAÇÃO DE MODOS DE VIDA NA CONTRADIÇÃO TRABALHO-CAPITAL: “JEITOS” DIFERENTES DE PRODUÇÃO

Nessa única seção, analisamos experiências que tratam de povos e comunidades tradicionais, no sentido de problematizar e evidenciar as lutas-resistências de modos de vida contra as tentativas de hegemonia capitalista. Compreendemos que a afirmação dos modos de vida de povos e comunidades tradicionais é um elemento de estruturação de suas identidades e resistências frente às necessidades da vida e uma condição para suas existências, que não podem ser pautadas pela lógica dos processos de sociabilidade do capital.

Como modos de vida constituídos nas relações entre trabalho e educação e entre economia e cultura, as experiências das comunidades pesquisadas evidenciam relações, mediadas por “saberes sociais” (RODRIGUES, 2012), por meio das quais os povos e as comunidades tradicionais constroem, no processo de produção da vida social, elementos que tornam possível a vida de trabalhadores(as) em um lugar marcado por contradições entre trabalho e capital. Assim, de geração em geração, re-produzem seus “jeitos” de ser, ou seja, seus modos de vida, que “[...] vem

dos antigos. Meu pai que aprendeu com o pai dele, que aprendeu com o pai dele”, comenta Roberto (SOUZA, 2020, p. 130). Aprendem em coletivo, entre mulheres, homens, crianças, idosos e não-humanos.

Assim, povos e comunidades tradicionais nos ensinam que a relação entre humanos e natureza é fundamental para a manutenção dos seus territórios, suas vidas, pois

[...] cada árvore de seringueira é uma parte de nós, porque é com o leite de cada árvore que a gente garante o nosso sustento. Se eu maltrato uma seringueira, eu estou maltratando eu mesmo e a minha história, meu povo que passou, os seringueiros que viveram antes de mim (ROBERTO, *apud* SOUZA, 2020, p. 130).

O entendimento da necessidade de um bom relacionamento entre ser humano e natureza, mediado pela experiência, está “enraizado” na consciência de povos e comunidades tradicionais, embora as condições dessa relação mudem ao longo do tempo. Já que “o que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem, como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

Os modos de vida e a autoidentificação dos povos e das comunidades tradicionais são delineados pela conjuntura histórica e em constante movimento. Os modos de vida definem a relação das pessoas com o território em que vivem. Logo, território e modos de vida são categorias que se integram. Nessa relação, o bem-estar comum é um ideal a ser alcançado. A comunidade tem que estar bem, mas a natureza também precisa estar.

Tia Cecília⁶, do Quilombo Tambaí-Açu, município de Mocajuba, no Pará, nos diz: “meu pai ensinou a respeitar o tempo da piracema, o tempo do florir, o tempo de apanhar o fruto”. Tempo que não é, conforme Thompson (1998), o “tempo do relógio”, que acelera e fragmenta os espaços-tempos da natureza. O tempo do relógio fragmenta as relações humanos-natureza, fragmenta o pensar, o agir, os “jeitos de ser”, enfraquece modos de vida para que o capital avance cada vez mais, isso é,

⁶Entrevista concedida a Ellen R. S. Miranda, em novembro de 2018.

produz ações intencionais para a manutenção do status quo.

Povos e comunidades tradicionais vêm sendo continuamente confrontadas com os avanços de frentes colonizadoras, ocupantes de terras e águas que antes eram deles pelo uso e pelo costume. No atual momento, a frente agropastoril vem destruindo a natureza e, com isso, moradores das comunidades tradicionais tendem a ir embora para os centros urbanos, engrossando as fileiras dos subempregados.

Felizmente, há também aqueles que, conforme Gilberto (SOUZA, 2020, p. 139), dizem: “nós não vamos porque esse território é nosso e esse é o nosso jeito de viver”. Aqueles que, quando vão, percebem na lida do “trabalho pro outro” que esse trabalho não é o que os identifica e retornam para o trabalho que aprenderam com os pais, como nos disse Tia Biro (2018)⁷. Ao ter experienciado o trabalho na agricultura capitalista dos pimentais⁸, Tia Biro preferiu retornar ao trabalho comunitário dos mutirões no Quilombo Tambaí-Açu. Mutirões que promovem, além da produção da roça, a soberania alimentar da comunidade e produzem cultura e valores.

As ações do capitalismo na Amazônia a partir de grandes projetos como as hidrelétricas; os incentivos do governo para os grandes empresários de monocultivos de pimenta-do-reino, dendê, açaí irrigado, paricá, coco, milho, soja, etc; a pecuária extensiva, dentre outras, têm se configurado em processos de tentativa de desestruturação social de povos e comunidades tradicionais. Assim, a luta por território está para além das fronteiras das demarcações, ou seja, é compreendida como relações também de territorialidades a partir inclusive da integração, em rede de economia-cultura, com outras lutas dos povos do campo. As associações de trabalhadores/moradores analisadas neste texto têm procurado outras formas de enfrentar as investidas colonialistas-capitalistas em curso nas Amazônias, daí que têm se integrado às lutas de outros movimentos sociais, como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) diretamente envolvidos pela defesa de povos e comunidades tradicionais, ou ainda como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), os Sindicatos

⁷ Entrevista concedida a Ellen R. S. Miranda, em abril de 2018.

⁸ Trata-se do trabalho operado nas áreas de plantio de monocultivos de pimenta-do-reino.

dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, a Confederação Nacional das Associações Quilombolas (CONAQ), a Coordenação das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Pará (MALUNGU), que lutam por uma vida melhor e, por consequência, somam-se à luta dos povos e das comunidades tradicionais.

As associações dos territórios de povos e comunidades tradicionais têm sido cruciais na formação de trabalhadores(as) do campo para o enfrentamento ao capitalismo. Luta pelos territórios vai desde a defesa dos recursos materiais, passando pela manutenção dos laços imateriais e simbólicos dos trabalhadores e das trabalhadoras que ali estão. Como afirma a Comandante Kéli, do Exército Zapatista de Libertação Nacional e que se tornou referência para Rosset (2009, p. 1), “para os povos indígenas, camponeses e rurais, a terra e o território não são apenas fontes de trabalho e de alimentos; são também cultura, comunidade, história, ancestralidade, sonhos, futuro, vida e mãe natureza”.

Desse envolvimento de diferentes movimentos sociais resulta a necessidade de entendermos a estratégia do capitalismo quanto ao avanço sobre o território amazônico. Se o uso explícito de força física para a tomada de territórios é algo condenado por grande parte da população⁹ – embora pelos sertões do país isso continue acontecendo – o uso de estratégias um pouco mais sofisticadas acontece continuamente. O cerceamento e as dificuldades impostas aos povos e às comunidades tradicionais que impactam na manutenção do seu modo de vida são algumas dessas estratégias.

Desse modo, entender as estratégias do capital, das mais violentas às mais sutis, permite aos povos e às comunidades tradicionais também construir suas estratégias de resistência e de lutas e essas resistências-lutas são feitas principalmente pela afirmação de seus modos de vida. É isso que acontece, por exemplo, na comunidade do Forte Príncipe quando o Exército insiste em revistar os moradores que saem para a pescaria no rio Guaporé. Gilberto diz que:

sem mais nem menos o Exército resolve fiscalizar as nossas canoas. Reviram toda a nossa traia (sic) e depois liberam a gente. E quando

⁹ Infelizmente, na atual conjuntura, o emprego de força física tem sido estimulado e elogiado por parte dos governantes de nossa nação.

a gente volta da pescaria tem nova revista. O que é isso? Um jeito de dificultar as nossas ações do dia a dia, de atravancar, de empecilhar o nosso cotidiano. Eles pensam assim: vamos encher o saco desse povo que assim eles vão embora. Mas nós não vamos. E sabe por que que não vamos? Porque esse território é nosso e esse é o nosso jeito de viver (SOUZA, 2020, p. 139).

Ou quando o Exército exige a identificação de moradores, estudantes e até professores para entrar na escola que, por ser pública, deveria ser de livre acesso. Segundo Leila¹⁰: “de repente o comandante resolve que moradores, alunos, pais de alunos, professores e os outros funcionários da escola precisam se identificar para ir até a escola” (SOUZA, 2020, p. 140).

As evidências apontaram que os povos e as comunidades tradicionais não se mudam, não desistem pela identidade de pertencimento que possuem com o território. Sentem-se pertencentes à terra onde nasceram, à natureza pelas relações construídas e que conformam seus modos de vida. Modos de vida diferentes do modo de produção do capitalismo, no qual o trabalho é expropriado, individual, assalariado, ou, como nos disse Tia Cecília do Quilombo Tambaí-Açu, é um trabalho “pro outro” e que, portanto, “não produz a comunidade”, não produz os modos de vida que lhes dão identidade. O capitalismo como forma de trabalho que fragmenta formas de ser, de pensar, de agir, desestrutura modos de vida.

Em São Carlos do Jamari, Rafael (SOUZA, 2020, p. 132) lembra que “reconstruímos com nossas próprias forças a comunidade. A enchente não tirou a gente daqui. Ninguém vai tirar”. Não faltam ações que visam à desestruturação dos modos de vida de povos e comunidades tradicionais e de sua cultura, mas também não faltam lutas-resistências a esse estado de coisas. Sendo povos e comunidades tradicionais parte da diversidade do campesinato, sofrem os ataques do capital. Dessa forma, como resistir às tentativas de desestruturação dos modos de vida? Infelizmente o ataque aos modos de vida vai direto às estruturas, atinge os alicerces da vida em comunidade, por isso falamos em desestruturação dos modos de vida.

¹⁰ Sobre as dificuldades no relacionamento entre moradores da comunidade e o Exército ver o documentário “Aquarteladas”, de Marcela Bonfim e Maria Fernanda Ribeiro. O documentário está disponível em: <https://amazoniareal.com.br/amazonia-real-lanca-documentario-aquarteladas-sobre-voz-das-mulheres-do-quilombo-forte-principe/>.

Na Amazônia, os agentes do modo de produção capitalista têm tentado desestruturar os modos de vida de povos e comunidades tradicionais ao dificultar suas maneiras de produzir, como no exemplo dos reassentamentos Santa Rita e Morrinhos, onde as plantações não conseguem dar frutos, com a maioria das espécies morrendo antes da primeira floração. Lá, Artur (SOUZA, 2020, p. 132) afirmou que “a terra não é produtiva, o lençol freático está contaminado e com isso as plantações não vingam.” Esse descaso é reafirmado por Dona Aline (SOUZA, 2020, p. 132), do Reassentamento Morrinhos, que também indica uma relação do Estado com as empresas capitalistas. Ela diz que “o governo, o Estado deveria saber disso e cobrar a Santo Antônio. Era obrigação do governo. Mas parece que o governo trabalha mais para as empresas do que para o povo”.

Também tem sido sistematicamente dificultado o modo de consumir desses povos e comunidades. Um exemplo vem da comunidade São Carlos do Jamari, onde Rafael (SOUZA, 2020, p. 132) afirma que muitos moradores estão com medo de comer peixes do rio Madeira, porque “a construção das usinas mexeu com o fundo do rio e o mercúrio dos antigos garimpos, que já estava assentado, voltou para o meio do rio. Com isso os peixes são contaminados”¹¹.

Povos e comunidades tradicionais sofrem tentativas de desestruturação dos seus modos de vida quando as maneiras de distribuir os frutos de seu trabalho são dificultadas, como na Comunidade Quilombola do Forte Príncipe da Beira, onde os atravessadores tentam impor o preço da produção do pescado da comunidade. E, muitas vezes, essa tentativa de imposição vem com a depreciação do trabalho dos moradores das comunidades.

Como se não bastasse isso, também ocorrem outras tentativas do capital. É o caso da Região do Baixo Tocantins no Pará, onde milhares de hectares de florestas são derrubados para que monocultivos de pimenta-do-reino, dendê, açaí, paricá, coco, soja, milho, dentre outros, sejam implantados. No caso desses monocultivos, são recrutados trabalhadores(as) “seduzidos” ideologicamente por salários, que, de acordo com

¹¹ Para saber mais sobre os impactos ambientais provenientes das usinas hidrelétricas de Santo Antônio e Jirau consultar: Fearnside, Philip M. Hidrelétricas na Amazônia: impactos ambientais e sociais na tomada de decisões sobre grandes obras. Manaus: Editora do INPA, 2015.

Marx (2013), não pagam o dispêndio do trabalho produzido pela força do(a) trabalhador(a). O mesmo ocorre com grandes projetos materializados pelas hidrelétricas e hidrovias, que objetivam consolidar o projeto de “desenvolvimento” da Amazônia, interligando o agronegócio com as demais regiões do país, facilitando a aceleração do escoamento da produção, inclusive para exportação e que trazem impactos ambientais irreversíveis, que causam escassez de peixes, fome e extermínio de diversas espécies.

O projeto de sociedade capitalista, ainda em curso, embora com sua crise estrutural cada vez mais aprofundada, tem tentado a todo custo tomar os territórios procurando desestruturar modos de vida. Muitas vezes, as ações do empresariado capitalista comprometem a pesca e a agricultura na comunidade. Ora, sem esses recursos, esse grupo de trabalhadores(as) não consegue realizar a sua reprodução material e imaterial no seu território.

Baseado em duas frentes de produção de *commodities*, uma agropastoril e outra mineradora, o empresariado avança sobre a Amazônia, cercando e posteriormente comprando a preço baixo as terras de pequenos produtores, invadindo e grilando terras públicas, forçando a retirada de povos e comunidades tradicionais de seus territórios. Mesmo assim, os povos e as comunidades tradicionais lutam e resistem e são evidências concretas de que a história não acabou.

CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR PENSANDO... E LUTANDO

Tecidas na perspectiva do trabalho-educação, as análises desse capítulo indicam que mulheres e homens, na relação humanos-natureza, produzem modos de vida que destoam do receituário capitalista e, por isso, precisam lutar-resistir para continuar existindo, dadas as diversas tentativas do capitalismo de torná-los “sujeitos desaparecidos”, conforme Thompson (1990).

Assim, a epígrafe deste texto ao trazer expressões de dois quilombolas que carregam em sua história a própria luta-resistência nos faz entender que a afirmação dos modos de vida dos povos e das comunidades tradicionais é fundamental na organização das comunidades rurais,

já que são processos formativos que dão condições objetivas e subjetivas de compreensão do que é viver em comunidade, em contraposição ao que é viver do “trabalho pro outro” ritmado pelo relógio do empregador. Modos de vida lhes dão identidades de pertencimento territorial e lhes permitem afirmar coisas como as explicitadas na epígrafe: o “nosso jeito de trabalhar só funciona aqui” e, portanto, “não saio daqui”, porque “esse território é nosso e esse é o nosso jeito de viver”.

Em síntese, povos e comunidades tradicionais tecem os seus modos de vida cotidianamente na relação entre trabalho-educação, na qual economia e cultura são elementos primordiais. Isso amplia a experiência e garante a reprodução da vida material e imaterial desses sujeitos, afirmando suas identidades e resistências. Ressaltamos que é pela junção dos conceitos de trabalho, território, educação, economia, cultura, experiência, saberes e identidade que é possível apreender os modos de vida e, com esses, a resistência. Essa junção é dialética, um constante movimento entre os conceitos, já que a relação trabalho-educação traz saberes e experiência, articula a economia e a cultura, reforça a identidade e com isso a luta pelo território.

Os agentes do modo de produção capitalista, com grande participação do Estado, atacam esses pilares para que os(as) trabalhadores(as) não consigam se manter em seus territórios. Dificultam as ações no trabalho e o acesso a partes do território, oferecem um sistema educacional falho, cujo modelo não é pensado para as especificidades do campesinato. Além disso, o Estado pouco se preocupa com os processos econômicos das comunidades tradicionais, deixando-as à mercê de “atravessadores”, que pensam apenas na possibilidade de exploração desses(as) trabalhadores(as).

Para negar a cultura das comunidades, o agronegócio globalizado tenta destruir essas formas coletivas de uso do território. Desenvolve estratégias nos planos político, econômico, territorial e midiático para justificar e legitimar as ações de destruição dos territórios culturais dos povos amazônicos. Busca se apropriar de áreas protegidas e de terras públicas ainda sem destinação, na perspectiva de formar um mercado de terras e de expansão agropecuária. Sob esse entendimento, a Amazônia é uma fronteira global do agronegócio e tem vivido constantes tentativas de desestruturação de modos de vida.

Na contramão desses processos de tentativas de desestruturação, povos e comunidades vivem em luta e, como todas as outras, essa luta traz alegrias e dissabores. Defender o modo de vida é defender a identidade de ser ribeirinho(a), beradero(a), extrativista, indígena, quilombola, enfim, é defender o seu território, que precisa de defesa porque “a história contemporânea da fronteira, no Brasil, é a história das lutas étnicas e sociais” (MARTINS, 2019, p. 132).

Essa disposição pela defesa do território e a luta para manter os seus modos de vida que povos e comunidades tradicionais têm nos anima a lutar juntos, somando forças com o campesinato para a superação dos desafios que nos são impostos pelo modo de produção capitalista. Por isso se fazem necessárias pesquisas científicas e reflexões acadêmicas que sustentem a relevância do que são, como vivem e o que produzem os povos e as comunidades tradicionais.

REFERÊNCIAS

CRUZ, V. do C. Povos e comunidades tradicionais. In: CALDART, R. S., *et al* (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

FEARNSIDE, P. M. **Hidrelétricas na Amazônia: impactos ambientais e sociais na tomada de decisões sobre grandes obras**. Manaus: Editora do INPA, 2015.

MARTINS, J. de S. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo: Contexto, 2019.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **O Capital I**. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

OIT. Convenção Internacional do Trabalho. **CONVENÇÃO 169**. Sobre povos indígenas e tribais e resolução referente a ação da OIT/Organização Internacional do Trabalho. Brasília: OIT, 2011.

RODRIGUES, D. do S. **Saberes sociais e luta de classes: um estudo**

a partir da colônia de pescadores artesanais Z-16 – Cametá/Pará. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

ROSSET, P. La Guerra por la tierra y el territorio. **Revista NERA**. Artigo do mês junho de 2009. Disponível em www.fct.unesp.br/nera 1. Acesso em: 12 maio 2018.

SOUZA, W. K. A. **Trabalho-educação, economia e cultura em povos e comunidades tradicionais**: a (re)afirmação de modos de vida como formas de resistência. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

THOMPSON, E. P. Crawling from the wreckage: the labour process and the politics of production. In: KNIGHTS, David; WILLMOTT, Hugh (orgs.). **Labour process theory**. Londres: The Macmillan Press, 1990.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TIRIBA, L; FISCHER, M. C. B. Espaços/tempos milenares dos povos e comunidades tradicionais: notas de pesquisa sobre economia, cultura e produção de saberes. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 24, n. 56, p. 405-428, 2015.

MEMÓRIAS SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO EM CASAS DE FARINHA^{1 2}

Fábio Mansano de Mello³

Marisa Oliveira Santos⁴

INTRODUÇÃO

O saber sempre esteve entre as maiores aspirações humanas. Nos debates elucidários da Grécia Antiga, o não saber destitui a condição de homem. Quando o tema é conhecimento não há absolutismos, não há uma última palavra, portanto, sua busca é constante. Mover-se por meio dele é conceber a necessidade de que o conhecimento, ou sua ausência norteia a condição do ser histórico na sociedade que o constitui.

Reconhecer-se como sujeito e procurar explicações para os fenômenos que o cercam consistiram na exegese da constituição humana e do seu processo de desenvolvimento. O conhecimento é o pensamento que resulta da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto, portanto, sua procura é um convite à transformação pessoal e social. Defrontar-se com o conhecimento é um ato simultâneo à transmissão, pela educação, dos saberes acumulados em uma determinada cultura.

A cultura, por sua vez, é o reflexo das transformações humanas, podendo ser compreendida, em Thompson (1998), como um sistema de atitudes, valores e significados compartilhados por meio de um conjunto de diferentes recursos, em que, pela permuta entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado vão assumindo, por vezes mediante conflitos, a forma de um sistema.

¹DOI- 10.29388/978-65-81417-57-4-0-f.93-110

² Financiamento CNPq.

³ Doutor em Memória pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); docente de Sociologia na UESB. E-mail: fabio.m.mello@uesb.edu.br

⁴ Doutora em Memória pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); professora do DCSA da UESB. E-mail: momarisa@gmail.com

A intervenção humana intercambiada com a natureza e sua consequente transformação no meio não geram a cultura de forma aleatória. Essa construção se dá por meio do conhecimento que, por sua vez, tem a educação como processo mediador de intervenção e construção.

O aprendizado educacional é um fenômeno próprio dos seres humanos diretamente relacionado ao trabalho, bem como é uma exigência vinculada à existência do homem e a sua sobrevivência (SAVIANI, 2003). O processo de educação incide sobre a natureza humana, resgatando a necessidade contínua do aprender a ser e a fazer. Por essa razão, a rubrica existente entre o trabalho material e o não-material não seria possível sem a articulação entre trabalho-educação, que se configura também como uma das dimensões fundamentais para o desenvolvimento territorial (FERNANDES, 2008).

Na obra “A Ideologia Alemã”, Marx e Engels (2007) apontam a aproximação entre o trabalho humano e a educação. Os autores concebem que o primeiro ato histórico do homem se dá pelo prover de suas necessidades, através da intervenção direta na natureza e, assim feito, aciona o segundo ato histórico atrelado a outras necessidades que surgem em decorrência da própria produção material da vida. Nessas condições, salienta Ciavatta (2019): a história deixa de ser uma coleção de fatos mortos e estanques, consumados ou de relatos de grandes feitos realizados pela classe dominante, para ser o processo real da vida humana.

Semanticamente, ainda que possam ser categorias independentes, Trabalho e Educação não estão dissociadas no campo da análise, pois os fenômenos que delas decorrem são frutos de suas interconexões mútuas e contínuas, expressas na educação artesanal, profissional, técnica e tecnológica e não se esgotam no senso comum. Em resumo, ao trabalhar e fazer história, o ser humano produz objetos, fenômenos, conhecimento, memórias e sociabilidade com os demais indivíduos. Logo, torna-se inevitável a interconexão (CIAVATTA, 2019).

Postas as condições de entendimento do trabalho-educação suscitado pelas memórias do sujeito de pesquisa, as casas de farinha ganham, neste estudo, uma lente de observação que se articula à formação do ser histórico que nasce entre homens e mulheres do campo. Essas unidades manufatureiras são advindas do legado indígena e estão destinadas à produção de farinha e de outros derivados da mandioca, como a tapioca, a

goma, a puba, o beiju, o carimã. De pequeno porte, estão espalhadas por todo Brasil e utilizam técnicas artesanais, mas podem se caracterizar de maneiras distintas, a depender da região onde se encontram. No Nordeste, que acolhe o presente estudo, estão demarcadas por certo grau de solidariedade na produção; são pouco tecnificadas e têm a família como base do processo produtivo, embora tal constituição já se encontre em transformação, o que leva a alterações nas relações sociais de produção, destituindo o trabalho familiar e suas especificações.

O trabalho familiar, para Klaas Woortmann (1990), é elemento central de uma lógica econômica própria do modo de produção não-capitalista. Nesse sentido, em meio à estrutura de sua força produtiva, as casas de farinha possuem o trabalho familiar como base de suas relações produtivas, mas, em função de sua desarticulação, modificações nessas relações já se prenunciam.

Demarcando o campo empírico deste artigo, a comunidade rural do Peri Peri faz parte do município de Belo Campo e ainda guarda os vínculos de parentesco na produção, por meio do trabalho familiar nas treze casas de farinha existentes na comunidade. O saber de ofício é uma herança repassada entre gerações, o que reforça a conotação desse espaço como um lugar de memórias (NORA, 1993; POMIAN, 2000), embora seja bom salientar que essa transferência vem sendo interrompida entre os mais jovens, que não se identificam mais com a atividade. A intensa divisão sexual do trabalho reforça, de maneira latente, sua divisão social demarcando dois princípios de gestão no interior das farinheiras: o de organização e o de hierarquização. Enquanto o primeiro sinaliza haver trabalho “de homens” e trabalho “de mulheres”, o segundo aponta que o trabalho masculino é mais valorizado do que o feminino, conforme anotações trazidas por Kergoat (2009). Por outro lado, a divisão técnica, no interior das farinheiras, não garante, atualmente, a certeza de trabalho e renda para todos os membros da família, seja pela fragilidade do trabalho familiar, seja pelos interesses mercantis que vêm sendo infiltrados na produção da mandioca, ganhando contornos definidos pela grande indústria da fecularia, que, ora instalada na região, também alimenta outras cadeias industriais produtivas.

Entendendo que tais análises estejam precintadas na relação semântica indissociável trabalho-educação, revisitamos a educação como fruto do trabalho humano e como aspiração particular de mulheres que

gostariam de ter acesso à escola, ou seja, à educação formal concebida e amplificada por uma sociedade mais ampla. Afinal, como reflete o professor Saviani (2003), a escola existe para propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado e tal conteúdo também converge para as práticas cotidianas na produção da existência humana. Essas observações serviram de entendimento para analisarmos as memórias de como o processo trabalho-educação perpassa o cotidiano das mulheres nas casas de farinha, entre os saberes de ofício e o desejo pela escola.

CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA EDUCAÇÃO RURAL

A cotidianidade que abarca a vida das pessoas traz consigo sua própria experiência, sua própria sabedoria e seus horizontes (KOSIK, 1979) e, justamente nesse movimento, o saber cotidiano, atrelado à opinião, às experiências de vida e ao senso comum, possibilita que o conhecimento seja acessível às pessoas que o compõem nessa prática da vida diária, em meio a concepções, costumes e contradições.

Como mais uma interlocutora nesse cotidiano, inferimos a escola como mediadora também de acesso ao conhecimento. Mas que conhecimento? Que escola? Até que ponto a escola formal democratiza o acesso ao saber sistematizado? Ele é uno? Ele é justo? Ele ressoa pela emancipação e pela autonomia da classe trabalhadora, em especial dos(as) trabalhadores(as) do campo?

Consideramos que, diante de culturas distintas edificadas pela intervenção do homem na sociedade há escolas e há homens e, diante de realidades diferenciadas, urge a necessária tarefa heurística de compreender a escola não pela lente do impositivo, ou seja, pelo meramente sistematizado na estrutura dominante do pensar a sociedade, pronto e acabado. Se assim for, os seres humanos apropriam-se apenas de um instrumento de saber estruturado e metodologicamente pensado numa base que domina sua construção e seu acesso.

A escola está inserida em contextos culturais diversos e a educação, nesse processo, é um agente de transformação individual e social.

Por ora, entendemos que a parametrização de sua atuação precisa conciliar-se com a ciência e, sobretudo, com o homem, buscando não fazer, da primeira, um mero despojar abstrato de conhecimento e não determinando o segundo como um mero reproduzidor do que teve acesso ou do que a ele foi apresentado.

Refletindo nessa perspectiva, Caldart (2017) nos conclama a pensar a educação como um processo de transformação e reconhecimento da verdadeira dimensão humana. Portanto, cabe também à escola, como fonte do saber, esse papel de construção do ser social como agente transformador, mas também como autor de sua própria história. De imediato, é precípua detectar a exímia compreensão da construção das práticas das relações nos processos educativos das escolas inseridas em contextos culturais distintos. Na investigação que apresentamos, o recorte se deu em comunidade rural tradicional. Por isso, emerge a materialidade de origem desse ser social, que deveria ser contemplado por uma educação capaz de responder a seus anseios e de considerar seu modo de vida.

Entendemos, portanto, que a escola precisa ser uma instituição de acesso ao conhecimento, mas é fulcral objetivar sua existência e trazer, aos sujeitos aos quais ela está vinculada, um conhecimento que lhes seja útil e aplicado a suas vidas de educandos e trabalhadores, de forma que seu papel não seja o de mera depositária do conhecimento, mas seja responsável pela emancipação da vida, do trabalho de homens e mulheres trabalhadores do campo.

Dessa maneira, é por meio do debate acirrado diante da escola e de ações educacionais que as retóricas da Educação do Campo e da Educação Rural ganham espaço nas discussões a seguir, como forma de evidenciá-las na formação política e social do homem do campo. A notoriedade, desse modo, é para a Educação do Campo e não para a Educação Rural. O hiato entre essas duas formas de conceber o processo educacional no campo deve ser entendido a partir das proposições que delimitam o confronto entre ambas, principalmente por entendermos que, nas determinações ora apresentadas, insistimos no discurso da educação como solução das mazelas sociais e como meio de apartar a mistificação da escola como esboço que pormenoriza a importância emancipatória das populações rurais.

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 19).

A Educação do Campo compreende uma discussão conceitual em construção e, portanto, nova. Nesse sentido, Caldart (2012) lembra que essa abordagem se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras dessa localidade, 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, fortalecendo a base de sustentação da produção da existência dessas populações.

Por outro lado, a Educação Rural é aquele processo educativo oferecido ao morador da zona rural dentro dos mesmos parâmetros daquele cedido às populações residentes em áreas urbanas, sem que haja qualquer preocupação de adequação da escola às características dos moradores dessas comunidades, conforme aponta Ribeiro (2012). A opção por uma ou por outra proposta educativa não é uma escolha meramente didática ou de identificação pessoal. A escolha feita refuta ou valida o conhecimento ao qual esses trabalhadores terão acesso e aponta para uma inclinação sobre qual é o verdadeiro papel da escola nessas comunidades.

Sintetizando as características do modelo de educação em voga e pontuando seus fundamentos históricos, destacamos três elementos: 1) O modelo de escola rural imposto através de políticas públicas dirigidas à produção agropecuária e à educação rural e vinculado ao sistema capitalista de produção e de sociedade, que se fundamenta na divisão campo/cidade, na expropriação da terra, dos meios de subsistência, dos instrumentos e dos saberes do trabalho e na exploração da força de trabalho. 2) A finalidade da escola rural está comprometida com a lógica da produtividade, daí o porquê da expropriação da terra do agricultor familiar. Mesmo não estando expressa em seus objetivos, suas metodologias e seus currículos, essa lógica está implícita na natureza e na concepção da escola rural, manifesta-se na forma em que o mundo urbano se impõe sobre o mundo rural e o subordina. 3) Currículo, objetivos e metodologias da

escola rural estão direcionados para o sistema produtor de mercadorias, no qual o próprio ser humano é uma mercadoria que pode ser descartável e flexível, em tempos de desemprego estrutural e tecnológico (RIBEIRO, 2013, p. 196-197).

Aparece, portanto, aqui outra questão a ser considerada para refinar nosso entendimento: a parceria firmada entre a “escola” e a “educação do campo”. A escola, nesse ínterim, acolhe o direito social à educação, ou seja, os direitos à escola e à educação garantidos à população do campo, como é manifestado nos discursos citadinos, nos quais, normalmente, a escola se propõe a estruturar as formas do pensar e do ser escola. Nesse sentido, tanto Cândido (2017), quanto Fernandes (1999) tentam vencer a visão equivocada da sociedade moderna, em seu caráter dominante, que insiste em subordinar o campo à cidade, sobrepondo o modo de vida urbano ao rural. Por meio dessa linha interpretativa, torna-se necessário elucidar e denunciar o papel da educação e do modelo de escola que mitiga a emancipação de populações rurais inteiras, em detrimento da escola que a cidade abarca e que só auxilia no acirramento das desigualdades sociais.

Caldart (2008) reforça a ideia de que a Educação do Campo é do campo, dos seus sujeitos e dos processos em que estão socialmente envolvidos e que a universalidade do direito a essa educação, por exemplo, tem sido pouco universal. Nesse sentido, Arroyo (2007) denuncia o uso do vernáculo “adaptação” para inserir o meio rural dentro do projeto educacional pensado para o urbano, fazendo com que o campo lembrado como o *outro lugar* e sua população como *os outros cidadãos*. Na verdade, é preciso avançar na educação como um direito unívoco, um direito de todos. Essa necessita ser pauta unificada diante do pensar a educação neste país.

MEMÓRIAS SOBRE TRABALHO-EDUCAÇÃO NAS CASAS DE FARINHA

A pesquisa empírica nas casas de farinha nos levou aos depoimentos das mulheres que não frequentaram ou que frequentaram por pouco tempo a escola. Diante dessa realidade, elencamos as memórias das participantes da investigação acerca da importância da instituição escolar no

seu cotidiano, na efetivação do seu modo de vida. O ponto de partida da concepção de memória social aqui utilizada está ancorado em Halbwachs (2006), no sentido de que muitas ideias e visões de mundo de um indivíduo têm origem nos grupos sociais:

Contudo, se a memória coletiva tira sua força e sua duração por ter como base um conjunto de pessoas, são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo. Desta massa de lembranças comuns, umas apoiadas nas outras, não são as mesmas que aparecerão com maior intensidade a cada um deles. De bom grado, diríamos que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes. Não é de surpreender que nem todos tirem o mesmo partido do instrumento comum. Quando tentamos explicar essa diversidade, sempre voltamos a uma combinação de influências que são todas de natureza social (HALBWACHS, 2006, p. 69).

Reconhecendo as contribuições do autor de “A memória coletiva”, utilizamos a premissa de que a memória social deva ser conectada com outras esferas da vida social. No caso em tela, interligada com a realidade objetiva das casas de farinha e de suas trabalhadoras, cumprindo um papel específico no modo de produção capitalista, em que o tradicional e o moderno se fundem e constituem uma teia de relações sociais. Nesse trajeto, a memória é compreendida como um recurso da pesquisa, na lógica de fornecer elementos para explicar o trabalho das mulheres na comunidade e as relações trabalho-educação presentes nesse processo. Segundo Montesperelli (2004, p. 124), “esta tarefa interpretativa es necesaria porque cada elemento de nuestra memoria, tomada por separado, es sólo un indicio del pasado, que debe ser reconstruido tratando de volver a recorrer la relación huella-referente”.

A perspectiva de memória como recurso de pesquisa e como pistas para conhecermos uma dada realidade, ainda que parcialmente, é explicitada por Pomian (2000, p. 508):

A memória é, em suma, o que permite a um ser vivo remontar no tempo, relacionar-se, sempre mantendo-se no presente, com o

passado: conforme os casos, exclusivamente com o seu passado, com o da espécie, com o dos outros indivíduos. No entanto, esta subida no tempo permanece sujeita a limitações muito restritivas. É sempre indireta; com efeito, entre o presente e o passado interpõe-se sinais e vestígios mediante os quais - e só deste modo- se pode compreender o passado; trata-se de recordações, imagens, relíquias. É sempre imperfeita, porque o passado não pode, em circunstância alguma, ser simplesmente reconstituído na íntegra, e toda a reconstrução é sempre marcada pela dúvida.

Mediante as observações e o movimento dialético que a empiria sinaliza e requerendo a compreensão da realidade concreta, elegemos o materialismo histórico como método norteador do nosso campo de análise. Tal escolha se justifica por entendermos que as casas de farinha se apresentam de forma contraditória em relação ao capitalismo e à enfraquecida e vulnerável situação de homens e mulheres do campo como classe trabalhadora. Assim, é necessário repensar e refletir sobre suas condições no movimento de transformação que os destitui, os aparta dos seus meios de produção e os torna vulneráveis no movimento de luta, no caso específico, pelo direito à Educação.

As participantes da pesquisa vivem no Povoado do Peri Peri, área distrital do Município de Belo Campo (BA), com uma população estimada de 667 moradores e 195 famílias (PMBC, 2019; IBGE, 2010). A prática diária da comunidade é composta por afazeres domésticos iniciados bem cedo, pela chamada “lida”⁵ na roça e pelo funcionamento de algumas casas de farinha, destinadas à produção da farinha de mandioca e de alguns de seus subprodutos como o beiju, a goma, a tapioca, o carimã, a puba e o grolão.

A dinâmica das casas de farinha é um traço característico da região. Elas se conciliam com outros trabalhos desenvolvidos pelas famílias locais, marcados por uma ruralidade ainda de subsistência. A escola, única e com apenas duas salas de aula para aulas seriadas, está inserida nesse contexto e é vista ou percebida pelos moradores de maneiras distintas: o lugar de levar as crianças; a projeção de um futuro melhor para os filhos; o lugar de “gente sabida”.

⁵ Expressão coloquial comumente utilizada pelos membros da comunidade para se referir ao trabalho.

Entre os trabalhadores das farinheiras, encontram-se homens e mulheres de baixa escolaridade, na maioria, casados e que se afastaram da escola muito cedo em função do trabalho e da formação de suas respectivas famílias.

Eu não estudei mais porque sempre fui preguiçosa para a escola. Casei cedo. Tive filhos cedo. O casamento me tirou da escola. Mas deixei de estudar, não foi por falta de escola não, porque tem. A escola está aí, não é. Não vai quem não quer. Só estudei até a terceira série (Dona Vitória, 47 anos).

Embora Dona Vitória reconheça a sua falta de identificação com a escola, o revisitar da sua memória traz elementos ratificadores do que a educação formal pode preconizar no campo. A formação da família, precocemente, é uma das condições naturalmente aceitas para apartar, da escola, homens e mulheres residentes do campo. Nesse sentido, o trabalho e a produção da vida emaranham uma complexa rede de significados que o casamento assume para essas populações. Por outro lado, ainda de posse da fala da entrevistada, mesmo afirmando que não houve tempo para estudar nem identificação com a escola, ela também reconhece, de alguma maneira, sua importância. Afinal, seu pouco estudo ainda dá conta de perceber a importância e a presença da escola na comunidade. Mas será que não vai quem não quer? Será que a escola está, efetivamente, à disposição dessa população rural?

A dificuldade de acesso à escola em função do trabalho aparece também no depoimento de Dona Luzia, que, para além da questão material da necessidade de braços para a lida na roça, explica o posicionamento de seu pai, que, de acordo com a narrativa da entrevistada, evidenciava o estereótipo conservador de que a mulher não precisa estudar.

Estudar num estudei não, minha filha. Num sei nem a primeira letra do meu nome. Oiá, vou falar pra você, quando eu era moça, que como eu contei pro cê por causa de meu pai, ele num deixava a gente saí, e ele era muito ciumento. Num deixava a gente estudar não. Ai depois de um tempo, minha mãe criou, ele criou [...]. Ai quando foi

um tempo pensei: ‘meu pai nunca se interessou em colocar a gente pra estudar’ dizia pra nós ‘pra que moça aprender a estudar?’, os homem aprendeu assinar o nome, uma mais véia colocou pra rabiscar o nome, mas nois derradeiro não. Ai eu dei de engordar um porco. Peguei o dinheiro desse porco dei pro meu irmão. Disse tu segura esse dinheiro, que é pra eu mode estudar. Ai ele me disse tem uma professora no terreiro de minha casa, morava na roça também. Então tá bom falei, vou estudar com ela. Juntei o dinheiro para estudar seis meses, juntei o dinheiro pra pagar a professora. O estudo era bom porque estudava o dia todo (Dona Luzia, 82 anos).

No entanto, após oito dias de estudo com a professora local, seu pai a tirou da atividade, alegando que estava trabalhando numa fazenda, em uma roça muito grande e que precisava dela para o trabalho. O depoimento de Dona Luzia demonstra a percepção da importância da escola que se revela na preocupação de que seus filhos estudassem, ainda que com dificuldades e limitações. E a condição da mulher diante da educação formal é pormenorizada pelo patriarcalismo que norteou as práticas educacionais informais por muito tempo e que ainda prevalece nas comunidades estudadas. A repercussão do patriarcalismo é ratificada, como salienta Kergoat (2009), porque homens e mulheres são considerados não como indivíduos biologicamente diferentes ou produtos de um destino biológico, mas, sobretudo, como frutos de construções sociais adversas, mediante papéis sociais tidos como sexuados. E o afastar das mulheres da escola foi, por muito tempo, internalizado como uma prática comum e corriqueira.

Todos meus fi estudou, não estudou mais porque naquele tempo, como contei pra você, a gente vive de roça. Num tinha uma condução pra ir pra cidade, num tinha como ir pra Belo Campo. Os que tinha condições aqui iam, os que num tinham ficava onde a escola aqui terminava. Depois de meus fi criado, é que apareceu essa oportunidade, de ônibus pegar os meninos na porta da casa para estudar em Belo Campo. Hoje tô vendo tudo que é criancinha estudando em Belo Campo (Dona Luzia, 82 anos).

As *mininas* estudaram. Pouco, mas estudou. A mais velha formou. A mais nova não. Tudo sabida na escola, mas o rapaz deu de casar cedo,

deu a namorar e veio logo filho, ai o jeito foi casar. Mas se quisesse voltar a estudar, dava, pois o ônibus passa na porta da casa dela. Essa mais nova tem dois fi (Dona Maria, 52 anos).

Revisitar essas falas não é somente ter um olhar atento para a mulher do campo e sua vinculação com a escola, mas, sobretudo, adentrar no seu local de trabalho: as casas de farinha, porque estas simbolizam não apenas o cotidiano do trabalho com a mandioca, mas expressam um conjunto de elementos que explicitam o modo de vida da população local. A farinhada começa cedo e depende das mulheres para que ela possa ser iniciada com o rapar do tubérculo, em meio aos aboios do trabalho, que alimentam o exercício penoso de uma atividade de mais de oito horas sentadas ao chão e que não as excluem das atividades domésticas, também destinadas a essas trabalhadoras.

A divisão técnica do trabalho, dentro das farinheiras, é muito enfática: há trabalho de homens e trabalho de mulheres; há lugar de homens e de mulheres; e a expressividade de ocupações está mais para os primeiros do que para as segundas. Os espaços se dividem entre o quente e o frio; as mulheres não desenvolvem atividades nos espaços quentes, norteadas por uma crença que visa o não comprometimento da função reprodutiva da mulher, o que sobremaneira oprime a condição feminina também no trabalho que elas realizam.

São essas condições e dinâmicas que compõem o modo de sobrevivência dessas populações. Marx e Engels (2007) enfatizam que a maneira pela qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Dessa forma, torna-se precípuo compreender que o modo de sustento deve ser entendido como a vida que se qualifica por meio do trabalho e, nesse sentido, a casa de farinha, somada a outras atividades locais, vão compondo o modo de produção da vida material em comunidade. Portanto:

Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto

com *o que* produzem como também com *o modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 2007, p. 87, *grifos nossos*).

Se o modo de vida é assim determinado pela dinâmica cedida pelo processo de trabalho realizado por homens e mulheres do campo, Dona Luzia revela a amplitude do conhecimento adquirido no cotidiano, explicitando o seu caráter educativo:

Só lutei com a terra, num tive nem tempo ou oportunidade de pensar em outro trabalho. Meu instrumento de trabalho foi a enxada. Trabalhei em fábrica de farinha também, rapando as mandioca, era bom, usava a faca e o rastelo, depende do tipo de mandioca. A branca é de faca. Esse aprendizado vem da ideia nossa mesma. A gente vai fazendo, aprendendo. A mandioca quando é velha tem que ser de rastelo.

O saber do trabalho vem primeiro com meu pai da roça. Quando casei, que vi ele com aquela casa cheia de gente, eu juntava com ele pra ajudar no trabalho. Tinha que ir junto. Trabalhava toda a família, pagava umas poucas pessoas quando era necessário, mas muito pouquinho, porque tinha que cobrir as despesas. Trabalhava todo mundo da família.

A farinha que a gente fazia levava pra Belo Campo. O dinheiro que recebia pagava umas contas de lá e comprava outros mantimentos que a roça não dá. Nossa casa de farinha derrubou, era aqui no quintal de casa. Hoje ficou só as lembranças. Mas criei minha família com ela. Nas casa de roda.

O depoimento de Dona Luzia revela a construção de saberes atrelados à prática social. Impedida pelo contexto histórico e social de frequentar a escola, a trabalhadora aponta como sua atividade laboral trouxe conhecimentos que permearam o seu modo de vida, em sua maioria, entrelaçados à produção da sua existência. O trabalho árduo na roça, seguindo os passos do pai, inserindo-se no processo de trabalho nas casas de farinha e tirando o sustento da família nos remete às reflexões de que o processo educativo se estabelece em todos os níveis da vida social. No entanto, destacamos a importância do papel da educação escolar, no

sentido de trazer um conhecimento científico sistematizado, que tende não só a ampliar determinados saberes, como também a potencializar as atividades realizadas numa dada comunidade. Por isso, defendemos a relevância da educação escolar, mas não de uma escola qualquer, pois não se trata do modelo da educação rural, que contempla os valores citadinos como universais e aparta homens e mulheres do campo da sua realidade social, desmerecendo-a. Pensar e lutar por uma educação do campo, aprendendo as características e as peculiaridades das referidas comunidades é um ato político fundamental que tem por escopo o direito à educação pública de qualidade e por consequência garantir o acesso dessa população aos conhecimentos acumulados atrelados aos saberes que emanam de sua prática cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os depoimentos das trabalhadoras rurais apontam, dentre outras questões, que as condições objetivas de subsistência tendem a afastá-las da escola, uma vez que tiveram a necessidade de trabalhar desde a tenra idade. Apesar disso, constatamos a importância dada por tais atores sociais à escola, tanto no momento em que revelam o desejo de frequentá-la, como no esforço realizado para que seus filhos o fizessem. Tais fenômenos indicam uma faceta da realidade social brasileira, na qual a população do campo é apartada do acesso a uma escola que lhes garanta um conhecimento científico universal. Mais do que isso, verifica-se a existência da chamada educação rural, que não trabalha a perspectiva de respeito às peculiaridades dos modos de vida dos povos do campo e não emancipa os trabalhadores rurais ao se defrontarem com o contraditório em meio à sociedade mais ampla que os cerca, tornando-se, na maioria das vezes, frágeis nos debates e nos confrontos inevitáveis diante da produção da vida. Esses trabalhadores acabam sendo usados pelo sistema como alicerces para o fortalecimento da divisão social do trabalho.

Historicamente, verificamos que as políticas públicas de educação não contemplam o campo na sua plenitude, ou seja, este é tratado como periferia do sistema, como sinônimo de atraso, como um obstáculo para o desenvolvimento social: o campo aparece como um resíduo das relações sociais contemporâneas. Nesse contexto, emerge a educação do

campo, trazendo, em seu bojo, uma perspectiva de escola pública que garanta conhecimentos científicos capazes de dialogar com os modos de vida e com os saberes constituídos pelos homens e pelas mulheres do campo. No momento em que o metabolismo capitalista imprime um ritmo de destruição às comunidades tradicionais, incorporando-as à sua lógica mercantil, a luta pela educação pública de qualidade para os povos do campo e pelo respeito aos seus modos de vida é mais que uma luta por direito à educação, é um compromisso com a justiça social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de Educadores(as) do Campo. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, pp. 157-176, mai/ago, 2007.

CALDART, Roseli Salete (org). Trabalho, agroecologia e educação politécnica do campo. In: **Caminhos para transformação da escola 4: trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do Campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; SANTOS, Clarice Aparecida dos (orgs). **Por uma educação do campo: campo - políticas públicas - educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

CÂNDIDO, Antônio. **Os parceiros do Rio Bonito**. São Paulo: Edusp, 2017.

CIAVATTA, Maria (org). **A historiografia em trabalho-educação: como se escreve a história da educação profissional**. Uberlândia: Navegando publicações, 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma escola do campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; ARROYO, Miguel Gonzalez (orgs). **Por uma educação básica e o movimento social do campo**. v. 2. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica no campo, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Sobre educação do Campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; SANTOS, Clarice Aparecida dos (orgs). **Por uma educação do campo: campo - políticas públicas - educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **CENSO 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.

KERGOAT, Daniele. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena *et.al.* (org). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora Unesp; França. Br, 2009.

KOLLING, Edgard; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MONTESPERELLI, Paolo. **Sociologia de la memoria**. Buenos Aires: Nueva Vision, 2004.

NORA, Pierre. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, n. 10, p. 7-28, dez, 1993.

PMBC. Prefeitura Municipal de Belo Campo. **Registro de Informações da Agência de Saúde**. Secretaria de Saúde de Belo Campo, 2019.

POMIAN, Krzystof. Memória. In: **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 2000

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**. 8. ed. Campinas: Editores Associados, 2003.

THOMPSON, Edward P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

WOORTMANN, Klaas. Com parente não se negoceia. In: **Anuário Antropológico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Editora Universidade de Brasília, 1990.

TRABALHO-EDUCAÇÃO: EXTENSÃO RURAL, MODOS DE VIDA E A ESCOLA^{1 2}

Ana Elizabeth Santos Alves³

José Carlos do Amaral Junior⁴

INTRODUÇÃO

Nas relações entre o trabalho, a educação e a natureza, os seres humanos produzem a sua existência ao responderem às necessidades materiais de sobrevivência relacionadas aos ciclos de vida familiar e à construção de expressões culturais e religiosas. As diversas formas de sociabilidade humana asseguram as condições gerais das atividades produtiva e reprodutiva, estabelecendo “relacionamentos estruturais fundamentais pelos quais as funções vitais da mediação primária sejam exercidas enquanto a humanidade sobreviver” (MÉSZAROS, 2002, p. 212-213). De forma coexistente, essas relações se formam em dadas condições sociais, sofrendo interferência do sistema instituído pelo modo de produção capitalista na reprodução da vida humana, produzindo a desumanização no trabalho e a alienação (MÉSZAROS, 2002).

No centro dessas contradições, situam-se os povos de comunidades rurais⁵ com seus modos de vida construídos por relações que se reproduzem no campo em unidades familiares, no estabelecimento de uma vida social e econômica organizada em torno do grupo doméstico e vinculada à natureza e às relações específicas com a terra. Pode-se caracterizá-los por uma diversidade de formações patrimoniais e de estratégias de reprodução social com a finalidade de preservar o lugar onde vivem,

¹DOI- 10.29388/978-65-81417-57-4-0-f.111-128

²Financiamento CNPq.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora do PPGMLS/UESB. Coordenadora do Grupo de Estudos História, Trabalho e Educação do Museu Pedagógico da UESB. Agência Financiadora: CNPq. Email: ana_alves183@hotmail.com

⁴ Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade. Profissional de extensão rural no Instituto de Desenvolvimento Rural do Paraná (IDR-Paraná). Email: jcamaral1987@gmail.com

⁵ Povos associados à agricultura (CRUZ, 2012).

mediado pelas relações capitalistas de produção (WANDERLEY, 2009).

No município de Planalto, BA, em 2012 e 2013, investigamos as condições de trabalho e as possibilidades educacionais de mulheres e homens de 23 grupos familiares⁶, de quatro comunidades rurais do núcleo de produção familiar em área da região de caatinga. No município de Belo Campo, BA, Marisa Oliveira Santos (2020) desenvolveu, no período 2018-2019, pesquisa acerca do trabalho familiar na comunidade do Periperi, cujos moradores vivem da posse de pequenos roçados de mandioca, responsáveis por abastecer treze casas de farinha.

Os relatos das entrevistas⁷ acerca do nível de escolarização dos indivíduos participantes das pesquisas comprovam que os trabalhadores não frequentaram a escola, ou frequentaram até “a cartilha”⁸ ou as primeiras séries. Entre os motivos para a ausência ou a baixa frequência estão a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família, ou a falta de escolas no lugar onde viviam – quando não uma combinação precária entre as exigências de um regime de trabalho intensivo e a ausência de escolas locais.

A realidade educacional brasileira é comprovada pelos dados estimados da PNAD (contínua 2012-2019), os quais revelam haver, no país, 11 milhões de pessoas analfabetas de 15 anos ou mais de idade, o que corresponde, no período, a uma taxa de 6,6% da população. Os analfabetos se concentram nas faixas etárias mais altas. A maior incidência está na região Nordeste (13,9%), seguida pela região Norte (7,6%), pela Centro-Oeste (4,9%) e pelas regiões Sul e Sudeste (ambas com 3,3%) (IBGE,

⁶ Alves, Silveira e Bertoni (2020) apresentam mais detalhes sobre a pesquisa.

⁷ [...] eu já fui [à escola], já tem muitos anos [...] só que eu só aprendi mesmo fazer minha assinatura. [...] Ler mesmo, não aprendi [...]. (Mulher, 29 anos, Comunidade de Boa Vista, município de Planalto – BA; entrevista realizada em 16/07/2012). Eu frequentei, mas não entrou na ideia, não [...] agora depois de adulto, uns três anos, na comunidade. Quando fui criança, meus pais não teve o poder de pôr na escola não, a escola nossa era a roça direto. (Homem, 69 anos, Comunidade de Poço Dantas, município de Planalto – BA; entrevista realizada em 02/07/2012). Fui [à escola]. [...] estudei até a quarta série. Naquele tempo, os pais [...], não deixavam continuar [...]. Eu terminei, tinha que ir para Belo Campo, mas, como era difícil, não tinha condução [...], os pais não deixavam [...] não deixavam só as mulheres. Quando chegou o tempo dos meninos, eles foram [...]. (Mulher, 59 anos, comunidade de Periperi, município de Belo Campo, BA, entrevista realizada em 2020).

⁸ Cartilha de alfabetização. Para a entrevistada significa que a pessoa completou uma etapa do processo de alfabetização.

2019; 2020). No que diz respeito à idade, dados de 2008 demonstram que, do total de analfabetos no país, 40,1% eram pessoas acima de 60 anos, sendo ainda significativa a taxa de analfabetos entre 40 e 59 anos, perfazendo um total de 36,5%. Quando os dados são separados por área, a taxa de analfabetismo rural (23,3%) é bem superior à urbana (7,6%) (IBGE, 2008).

No que se refere às populações rurais em especial, estudos comprovam (ALMEIDA, 2011; RIBEIRO, 2014) que elas permanecem desassistidas da educação escolar e de políticas educacionais voltadas para atender seus interesses. Os investimentos públicos sempre estiveram direcionados para disseminar o modelo de educação urbana e valorizar as escolas das sedes dos municípios.

Pesquisas desenvolvidas por Marlene Ribeiro (2014, p. 325-326) demonstram que “a relação entre o trabalho agrícola e a educação escolar” não é um tema analisado em profundidade, por isso a educação rural é “invisibilizada”. Na história da educação rural, a autora menciona dois movimentos concatenados, que direcionavam as políticas educacionais para aqueles que moravam e trabalhavam no campo entre os anos 50 e 80 do século XX. No primeiro movimento, o projeto pedagógico da escola era orientado pela educação urbana. O segundo seguia interpretações sobre a necessidade de modernização do campo, onde persistia o atraso e, para reverter esse quadro, deveria ser implantado um modelo educacional “ancorado em técnicas, instrumentos e produtos importados dos Estados Unidos da América, capazes, também, de gerar uma linguagem e uma cultura adequadas à subordinação e dependência daquele modelo” (RIBEIRO, 2014, p. 328).

É em torno dessa última problemática citada pela autora que situamos a extensão rural – uma política pública educacional imbuída de um discurso que reforça a construção negativa dos modos de vida das populações do campo e ressalta a superioridade das formas de produzir consideradas “modernas” e dos modos de vida urbana.

O objetivo deste texto é, portanto, analisar as influências das políticas públicas de extensão rural nos modos de vida dos povos de agricultura camponesa em comunidades, com a produção de saberes técnicos em relação ao trabalho, à educação e à modernização do campo segundo condições favoráveis à ampliação das ações do capital. Objetiva-se ainda

analisar como essas políticas se constituíam em um sistema paralelo de educação, contribuindo tanto para a precária difusão das escolas no meio rural, quanto para a implantação de projetos escolares desconectados com o modo de vida camponês.

Na primeira parte do texto, discutiremos historicamente a emergência da questão agrária no debate nacional e a construção de uma via educacional de negação da escola, em favor de uma perspectiva tecnicista e produtivista de educação dos sujeitos do campo, que, contraditoriamente, têm o desafio de lutar diariamente pelo direito à escola. Na segunda parte, demonstraremos, por consequência, que a extensão rural foi construída como proposta de política pública que, ao mesmo tempo, apresentava-se como solução para o “problema do campo brasileiro”, na medida em que também negava a construção de uma escola que possibilitasse o domínio do saber científico e a afirmação aos modos de vida do campo. Por último, apresentaremos as considerações finais com vistas a ressaltar a contínua luta dessa gente em preservar seus modos de vida.

A QUESTÃO AGRÁRIA E A SUA RELAÇÃO COM A NEGAÇÃO DO DIREITO À ESCOLA

A marca histórica da desigualdade de acesso à escola de indivíduos do campo é compreendida pela questão agrária que é, desde sua raiz, marcada por extrema concentração e por um desenvolvimento capitalista que desenraíza (MARTINS, 2012).

No Brasil, país de tradição escravocrata, a passagem para uma economia capitalista ocorreu com a emancipação dos escravizados e a sua transformação em homem livre, trabalhador expropriado dos meios de produção, que deveria submeter-se ao assalariamento (CHALOUB, 2001). O desenho desse projeto se estabeleceu a partir dos anos 1850 com a abolição do tráfico de escravos e a regulamentação de leis criadas por uma elite escravista, que impedia o acesso à propriedade da terra ao homem livre e pobre e o impedia de se tornar pequeno proprietário. A apropriação privada da terra nasceu com a Lei das Terras de 1850. Tal lei extinguiu o regime de posse livre da terra, em que pese à existência anterior de um domínio senhorial sobre as terras pelo regime das sesmarias,

marcado pela grande propriedade e que impedia a ascensão do lavrador não proprietário. A diferença do novo regime é que a terra passou a ser “equivalente de mercadoria, definida por um preço, objeto de compra e venda” (MARTINS, 1998, p. 666). A lei unificou o domínio e a posse da terra, que só poderia ser apropriada por intermédio da comercialização, inclusive das terras públicas, instituindo uma base fundamental para a expansão econômica, especialmente, da produção cafeeira no Sudeste.

A sociedade brasileira, que se constituiu pós-abolição no século XX, coexistiu com dois problemas herdados do século anterior, segundo Delgado (2016, p. 236): “as relações agrárias arbitradas pelo patriarcado rural, mediante Lei de Terras (1850), profundamente restritiva ao desenvolvimento da chamada ‘agricultura familiar’; e uma lei de libertação” dos escravizados sem nenhuma consideração sobre como inseri-los no mercado de trabalho.

A histórica desigualdade é medida pelas contradições entre campo-cidade e sul-norte do país, pela concentração fundiária e de renda. Essa realidade consolidou uma estrutura agrária na sociedade brasileira formada, de um lado, por grandes proprietários de terra, empresários capitalistas e, de outro lado, por camponeses, lavradores, pequenos agricultores, trabalhadores assalariados, não proprietários.

A expansão das relações capitalistas acirrou as desigualdades centradas na propriedade privada, que hierarquiza e segrega as possibilidades de apropriação dos espaços na cidade e no campo (CARLOS, 2004). Os povos da agricultura camponesa vivem um processo incessante de afirmação dos seus modos de vida e de resistência a fim de manter a família e a terra. Depoimentos colhidos nas entrevistas revelam a luta cotidiana desses sujeitos, que migram para preservar o lugar onde vivem como ilustra uma das narrativas: “A gente nasceu e criou aqui, a gente gosta daqui, do lugar que a gente nasceu. Eu saí fora muitos anos pra cuidar dos filhos, pra trazer sempre as coisas pra casa, mas o lugar que a gente nasceu é muito bom pra gente morar” (Mulher, Comunidade de Jacó, município de Planalto – BA; entrevista realizada em 05/10/2013⁹).

A histórica desigualdade educacional dos povos do campo tem como principal problema estrutural o latifúndio e as consequências sociais relacionadas à precariedade das condições de vida, de saúde, de edu-

⁹Depoimento presente em vídeo documentário (ALVES et al., 2014).

cação e de trabalho, provenientes da concentração da propriedade da terra (MARTINS, 2012; FERRARO, 2012).

Ao lado dos problemas estruturais, que constituem “a questão agrária” no Brasil (MARTINS, 1997, p. 74), está a negação do direito das populações rurais de frequentar a escola. Os trabalhadores rurais e suas famílias precisam, desde muito jovens, assumir formas de trabalho assalariado, temporário e que, muitas vezes, exigem a participação de toda a família para atender às necessidades de subsistência.

Soma-se a isso o valor social que a sociedade brasileira atribui à educação escolar: sempre baixo (FERNANDES, 1966). Historicamente, desde o passado colonial até o fim da primeira república, era reduzido o número de escolas. A socialização dos trabalhadores “se fazia, de modo quase exclusivo ou preponderante independentemente e acima das instituições escolares” (FERNANDES, 1966, p. 72). Somente as classes dominantes tinham acesso à escola, que oferecia uma educação deslocada da vida concreta no domínio da cultura geral, sem nenhuma relação com o trabalho. “A grande massa, a ‘plebe’, essa não carecia de nenhuma espécie de educação escolarizada, para ajustar-se às condições de vida imperantes” (FERNANDES, 1966, p. 72), uma vez que se educavam na vida prática. Vale ressaltar que, para os sujeitos terem condições de frequentar uma escola regularmente e permanecerem nela, era preciso ter garantidas as condições materiais mínimas de sobrevivência.

O relatório elaborado pela Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional (CAR) (2008), BA, sobre a vida escolar dos moradores das comunidades rurais de Planalto, BA, apresenta um número considerável de pessoas sem escolaridade, constatado pela ausência de assinatura na lista de presença nas reuniões realizadas nas comunidades. Segundo os técnicos, os moradores narravam as dificuldades encontradas para estudar quando jovens: ou os pais não tinham condições de matriculá-los na escola, ou até inexistiam escolas públicas na região. A luta diária dos moradores é possibilitar o acesso dos filhos à escola e o alcance desse objetivo é motivo de muito orgulho. Nas visitas às casas das famílias, o destaque eram os retratos de formatura dos filhos na sala.

A política educacional efetivada ao longo da história do Brasil não tinha preocupação com a população rural, achava que os sujeitos do campo não necessitavam de uma educação qualificada como as populações

urbanas. A justificativa era que as áreas rurais, embora majoritárias, eram avessas à educação escolar. As escolas rurais funcionavam com classes multisseriadas, os professores eram improvisados (DEMARTINI, 1989) e os assuntos estudados não atendiam às necessidades e às expectativas daqueles que viviam no campo e trabalhavam com a agricultura. O modelo de educação oferecido guiava-se pelas vivências do mundo urbano. Os objetivos básicos dessa escola eram propiciar minimamente, aos alunos, conhecimentos básicos de português e matemática, objetivos nunca cumpridos, mesmo na atualidade, o que também ajuda a explicar “as altas taxas de analfabetismo e os baixos índices de escolarização nas áreas rurais” (RIBEIRO, 2012).

Sem negar a importância das experiências educativas vivenciadas pelos trabalhadores nos espaços de vida e de trabalho, consideramos indispensável a mediação dessas experiências com a escola. Dermeval Saviani (2003, p. 15) lembra que a “escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Nesse sentido, negar o saber escolar a essa população é também negar-lhe as possibilidades de transformação da realidade, que decorre da apropriação do saber, social e historicamente sistematizado. Os movimentos sociais em defesa das populações rurais lutam para garantir o direito de acesso dos(as) filhos(as) dos trabalhadores à escola e sua permanência (BEZERRA NETO; SANTOS; BEZERRA, 2016).

A educação da população rural passou a ser uma preocupação do Estado a partir do momento em que os trabalhadores foram expulsos do campo e começaram a migrar para as cidades. O desenvolvimento industrial, a expansão do comércio e a urbanização da sociedade que emergiu a partir dos anos 1930 demandavam mão de obra qualificada e esse não era o perfil dessas populações excedentes (MARTINS, 1997; FERRARO, 2012). Entretanto, havia necessidade de manutenção das populações rurais no campo para atender às demandas por mão de obra das empresas agropecuárias e para consumir o que fosse produzido por elas. A política educacional “contemplava interesses relacionados à expropriação da terra e à consequente proletarização dos agricultores” (RIBEIRO, 2012, p. 297).

Nesse contexto, fomentou-se a criação de um sistema paralelo de educação no meio rural, com o objetivo de atender aos propósitos da mo-

dernização da agricultura: a extensão rural (SPEYER, 1983). Tal sistema implementou uma política educacional de integração das populações que viviam e trabalhavam no campo atrelada à formação de trabalhadores disciplinados para atender às necessidades do assalariamento rural e à formação de consumidores dos produtos industrializados e agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado.

EXTENSÃO RURAL, MODOS DE VIDA DOS CAMPONESES E A NEGAÇÃO DO SABER ESCOLAR

O desenvolvimento do processo de industrialização do país teve impulso após as transformações sucedidas nos anos 1930: implantação dos primeiros alicerces para a construção das indústrias de base, delineamento de um novo papel do Estado, “voltado para a afirmação do polo urbano-industrial enquanto eixo dinâmico da economia” (MENDONÇA, 1990, p. 327). Nesse contexto, figurou, no centro do debate nacional, o “problema do campo”, denominação para “atraso” nas condições de vida e produção da população rural do país. Não por acaso o debate político centrou-se nas possibilidades de alteração dessa realidade, sob a perspectiva de que o desenvolvimento nacional encontraria entraves na realidade de um campo social, cultural e economicamente atrasado.

O crescente cenário de migração das populações rurais e de urbanização da sociedade brasileira evidenciou a diversidade de formação dos sujeitos do campo brasileiro e, conseqüentemente, a complexidade de seus modos de vida. Para Gorender (2013), há pelo menos cinco grandes linhas de formação do sujeito do campo brasileiro: indígena, quilombola, escravista, cabocla e colona. Essas cinco linhas ajudam a explicar a diversidade de relações terra-trabalho encontradas pelo país, as diferenças regionais, a multiplicidade dos movimentos sociais e das formas de resistência política que emergiram historicamente e a heterogeneidade do campesinato.

Em primeiro lugar, considerando-se a forma de ocupação e exploração do solo das populações indígenas do território brasileiro, uma parte considerável da população do campo se estruturou a partir da exploração extrativista, com hábitos da pequena hortícola doméstica (GORENDER,

2013). Por outro lado, as populações, cuja origem remonta aos quilombos ou aos negros escravizados que se tornaram libertos, encontraram instabilidades de diversas ordens que impactaram desde a construção de laços mais duradouros com a terra, até a impossibilidade de terem acesso a recursos para produção (GORENDER, 2013). A população cabocla ou nativa, por sua vez, embora tenha encontrado melhores condições para uso e exploração da terra, constituiu-se historicamente diversa e com hábitos de migração intensos (GORENDER, 2013). Por último, ainda segundo o autor, o colono de origem europeia, embora em condições relativamente mais favoráveis que os demais grupos e possuidor de um histórico prévio com a agricultura intensiva, rapidamente foi exposto, pela dinâmica de uma relação histórica de formação do campo, a formas igualmente intensas de servidão e dependência.

Essa diversidade de formação do sujeito do campo brasileiro ajuda a compreender que os modos de vida que remetem ao campesinato podem variar consideravelmente, apresentando formações regionais e locais importantes. Auxilia também a compreender melhor o surgimento de certos movimentos focalizados na história da luta do campo – como as Vias Campesinas, no Nordeste e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, no Sul. Por isso mesmo, embora o debate emergente na década de 1930 tenha sido erigido a partir de uma “leitura comum” do atraso do campo brasileiro, ele rapidamente encontrou entraves de toda ordem na complexidade objetiva de existência dos sujeitos do campo.

As primeiras contradições que desse movimento emergiram podem ser datadas das décadas de 1930-1940, quando surgiram as experiências das “missões rurais”, clara tentativa de origem diversa para superar o cenário de atraso do campo (CALLOU, 2006). Essas missões envolviam distintos atores, como a Igreja Católica, governos estrangeiros (principalmente dos EUA), empresários locais e internacionais, engrossando o coro em torno da necessidade urgente de intervenção segundo a lógica do desenvolvimentismo. Embora essas experiências tivessem caráter pouco uniforme, ora puramente diagnósticas, ora produtivistas e de processos educativos triviais para o cotidiano, lograram pouco êxito em se firmarem como método difundido de intervenção no campo (CALLOU, 2006).

Talvez a maior herança de tais missões e experiências análogas tenha sido mesmo o endosso fornecido ao debate público do campo como lugar de atraso, popularizando diagnósticos que confirmavam caracte-

rísticas reais do campo brasileiro – como o alto índice de analfabetismo –, mas numa perspectiva linear de desenvolvimento, que tinha na sociedade estadunidense seu exemplo de sucesso. Assim, esses diagnósticos funcionaram lentamente como instrumentos de pressão sobre as figuras públicas, exigindo delas um posicionamento para que fosse modificada a realidade agrária do Brasil. Pedro Cassiano F. de Oliveira (2013) demonstra, por exemplo, como a Missão Rockefeller se desdobrou em torno dos interesses patronais como elemento de argumentação para exigir, do Estado, ações capazes de conter o êxodo rural, manter a reprodução da força de trabalho rural a baixos custos e canalizar políticas públicas para os interesses do agronegócio, herdeiro de uma elite nacional latifundiária conservadora.

Foi nesse contexto sociopolítico específico que se gestou uma intervenção mais específica do Estado em torno do “problema agrário brasileiro”, que lentamente se afastou das missões rurais e se aproximou de um modelo já existente. Foi na extensão rural dos Estados Unidos que o Estado brasileiro buscou inspiração, notadamente influenciado pelos acordos de cooperação e pela visão amplamente difundida de que aquele país era o modelo a ser seguido (PEIXOTO, 2008).

O modelo de extensão rural importado pelos países periféricos, no entanto, foi substancialmente diferente. Em primeiro lugar, porque a visão linear de desenvolvimento apresentava como adequado um modelo aplicado nos EUA na virada para o século XX, mesmo que, nesse país, vários de seus elementos já estivessem em desuso, como era o caso da Economia Doméstica, que, no Brasil, tornou-se componente forte da premissa extensionista especificamente destinado a educar as mulheres do campo (AMARAL JUNIOR, 2020). Em segundo lugar, porque, diante de um sistema bancário mais precário, a extensão rural precisou também se estabelecer como uma espécie de agência de crédito nos países periféricos (OLIVEIRA, 2013). Em terceiro lugar, porque a implementação da extensão rural, longe de estruturas análogas às dos EUA, com os *Land-Grant Colleges*, afastou sobremaneira o projeto extensionista de pesquisa e de ensino mais robusto – incluindo o escolar.

Longe da pesquisa e do ensino formal e mais próximo da difusão do crédito e da técnica, o projeto extensionista implementado no Brasil foi, portanto, diverso. Se, no formato estadunidense, a premissa já estava mais voltada para instruir do que para educar os sujeitos do campo, no

modelo importado pelos países periféricos fica nítida a face imediatista de uma pretensa educação via extensão rural. Maria Teresa Fonseca (1985) analisa como a extensão rural rapidamente se converteu, no Brasil, em um “projeto educativo para o capital”, nivelando todos os sujeitos do campo como “atrasados e analfabetos” e oferecendo-lhes uma via de superação dessa pretensa condição apenas pela face da tecnificação e do consumo.

Produto de seu tempo, importante ressaltar, a extensão rural supria, principalmente em seu modelo de importação, a ausência quase completa de políticas públicas de toda ordem no campo. Diversos autores¹⁰ comentam como essa foi, para muitos sujeitos, a primeira interface direta com algum tipo de intervenção do Estado em um mundo rural desassistido de políticas públicas, incluindo as ações educativas. As ações das economistas domésticas, por exemplo, foram as primeiras de cunho educativo que grande parte da população brasileira recebeu, com orientação sobre temas como alimentação, saúde, consumo e finanças (LOPES, 1995).

Esses elementos tornaram a extensão rural um projeto de educação para o campo genérico, afastado de qualquer possibilidade de formação política, amplamente baseado na lógica de reprodução das sociabilidades segundo um modelo ideal de sociedade capitalista (FONSECA, 1985). Importante ressaltar que sua emergência como um projeto do Estado vai ao encontro dos interesses do patronato brasileiro que, fortalecendo-se desde a década de 1940, conseguiu absorver a força política a seu favor, suprimindo diversas pautas dos movimentos sociais e transformando todo o potencial da política agrária emergente em política agrícola, centrada na transferência de recursos e tecnologias (MENDONÇA, 2010). Não por acaso, o sinônimo da educação preconizada pela política de extensão rural era tecnologia, com forte apelo do Estado como subsidiário do agronegócio.

A extensão rural parece ter contribuído para difundir uma leitura do sujeito do campo brasileiro como homogêneo, abordando as dinâmicas do rural puramente pela óptica econômico-produtiva e combinada com um modelo de educação rural plasmado pelos interesses da elite. Por isso mesmo, parece ter sido tão pouco relevante na mudança de há-

¹⁰ Fonseca (1985); Peixoto (2008); Pinheiro (2016); Lopes (1995); Callou (2006); Amaral Junior (2020).

bitos e costumes mais brandos, ao passo que se fez importante para a difusão de tecnologias e cultivos, como a soja, por exemplo (AMARAL JUNIOR, 2020). Afastada de um projeto educativo comprometido com o desenvolvimento total do ser humano, a extensão rural se apresentou como a negação de um saber escolar aos camponeses, reduzindo as possibilidades de educação à apropriação técnica. Mas, não se pode subtrair a potencialidade de apropriação, pelos sujeitos do campo, das tecnologias e dos conhecimentos disponibilizados, considerando ainda a sua latente transformação em elementos de resistência e atuação política.

Recentemente os povos e as comunidades tradicionais, que existem e resistem para além da lógica do paradigma do capitalismo agrário, têm aparecido cada vez mais como público-alvo das ações da política de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), embora ainda de forma focalizada. A ATER agrupou diversas pautas e demandas sociais desses povos e dessas comunidades, sinalizando que há uma demanda para além do difusionismo produtivista, preconizado historicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho constitui a matriz formadora dos trabalhadores das comunidades rurais que participaram da nossa pesquisa. Esses sujeitos se reproduzem por meio da mão de obra familiar no trabalho na roça e fora da roça. Os modos de vida integram os costumes nas relações de troca com os vizinhos, no sentimento de pertencimento ao lugar onde moram, nas tradições religiosas, na produção e reprodução de saberes adquiridos pela experiência.

A negação do direito de frequentar ou de permanecer em uma escola está presente nos depoimentos. Os dados mostram qual o lugar da escola no processo de produção da vida social: há os não escolarizados e aqueles que frequentaram uma escola durante um tempo, como uma alternativa provisória. A quem interessa a secundarização da escola?

Ao longo do texto, buscamos analisar brevemente os fundamentos históricos que reproduziram as desigualdades sociais e econômicas desses povos e em que medida esse processo interferiu na negação dos direitos ao saber escolar. O principal elemento fundante é a concentra-

ção fundiária e de renda, estrutura profundamente injusta marcada pela exploração do trabalho e expropriação da terra, que expulsa os trabalhadores do campo. Ligada a essas questões estruturais, a socialização da escola, contraditoriamente, passa pelos interesses da classe dominante em repartir o conhecimento científico, que é apropriado privadamente. A escola a que os trabalhadores têm acesso (quando o têm) propicia uma instrução mínima e funciona em condições precárias. Nas comunidades rurais de Planalto, BA, “os(as) moradores(as) alegaram que as escolas não funcionam direito, estão precisando de reformas, de materiais e uma delas ainda não tem energia elétrica” (CAR, 2008, p. 31). Eles reconhecem a importância da escola e lutam para que os seus filhos tenham acesso à educação escolar.¹¹

Saviani (2013) explica que o saber escolar pode ser apropriado pela classe trabalhadora como elemento de formação crítica e política, convertendo-se em instrumento de transformação da realidade. Para o autor, deve ser disponibilizado para a classe trabalhadora um conhecimento científico organizado e sistematizado com potencial efetivo de mudança e tomada de consciência, em vez de um ensino, cuja organização está baseada no cotidiano genérico e romantizado.

Ademais, vale ressaltar a construção negativa dos modos de vida desses sujeitos, considerados pessoas rudes e atrasadas, para os quais o suposto caminho de superação do mundo rural tradicional seria a técnica e o consumo. Os modos de vida do mundo urbano servem como horizonte e a escola rural acompanha essa referência, descolada dos anseios das comunidades camponesas.

Segundo os autores pesquisados, o Estado implementou um sistema paralelo à educação escolar, a extensão rural, para viabilizar o diálogo com as populações que viviam e trabalhavam no campo e modernizar a agricultura.

Curiosamente, desde seu surgimento, a extensão rural, apesar de identificar-se como uma instituição educativa, sempre esteve atrelada às pastas de agricultura dentro do aparato estatal. Alheia historicamente

¹¹ Os moradores não questionaram o processo de fechamento de escolas do campo da região. O município oferece o transporte para as crianças irem estudar na cidade. Considera-se essa política pública um crime contra os trabalhadores, pois gera o desenraizamento e a desvalorização dos modos de vida (BEZERRA NETO; SANTOS; BEZERRA, 2016).

a toda e qualquer política de educação escolar, nunca se esforçou para se aproximar do contexto socioeducativo mais amplo, seja a educação básica, seja a educação de cunho mais específico, como os projetos de alfabetização de adultos, seja o ensino técnico-profissionalizante, salvo algumas poucas e fracas parcerias com universidades e colégios técnicos. O foco da política extensionista sempre foi ensinar o básico aos agricultores sobre técnicas de produção segundo a lógica capitalista. A sua política homogeneizante tentou, desde os primórdios, anular a existência de distintos modos de vida no campo, encontrando eco na categoria “agricultor familiar” para reproduzir as lógicas subjacentes das unidades familiares como pequenas empresas do grande capital.

As contradições do desenvolvimento do capitalismo no campo são mediadas por tensões latentes entre os modos de vida dos povos que vivem e trabalham no campo, a existência de uma população que não se enquadra no genérico “agricultor familiar” e os serviços de extensão rural, que são pensados em uma categoria que não comporta o real. Essas tensões demonstram que as populações camponesas resistiram a uma extensão rural que se fez projeto massificante e homogeneizador, tensionando essa relação ao limite de um remodelo possível a favor de seus interesses.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 278-295.

ALVES, Ana Elizabeth Santos *et al.* Documentário: Luta da vida da gente: História, Trabalho e Educação em comunidades rurais. 2014. Disponível em: www2.uesb.br/museupedagogico/?page_id=93. Acesso em: 07 jul. 2021.

ALVES, Ana Elizabeth Santos; SILVEIRA, Ivana Teixeira; BERTONI, Luci Mara. Trabalho e Sociabilidade em Comunidades Rurais: permanências e rupturas. In: CASIMIRO, Ana Palmira B. Santos; MENDES, Luciana C.; MEDEIROS, Ruy H. Araújo (orgs.). **História Local:**

educação na determinação da cultura da sociedade. 1. ed. Curitiba: CRV, 2020, v. 2, p. 133-143.

AMARAL JUNIOR, José. Carlos. **A Pedagogia do Doméstico:** uma memória apreendida da síntese dialética entre Economia Doméstica e Extensão Rural. 2020. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS, Flávio Reis dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Educação como Direito Universal: movimentos sociais e políticas públicas de educação para as populações rurais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 89-99, dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v8i2.18245>. Acesso em: 05 maio 2021.

CALLOU, Ângelo Brás F. Extensão rural: polissemia e resistência. In: **IV Congresso da SOBER - “Questões Agrárias, educação no campo e desenvolvimento”**. Fortaleza: [s.n.], 2006.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. A questão da cidade e do campo: teorias e política. **Mercator – Revista de Geografia da UFC**, ano 03, n. 05, p. 7-13, 2004. Disponível em: 984-2201. <http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/132>. Acesso em: 10 maio 2021.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim:** o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da *belle époque*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2001.

CAR. COMPANHIA DE DESENVOLVIMENTO E AÇÃO REGIONAL. **Plano de Desenvolvimento do Subterritório Povo Unido.** Bahia: Secretaria de Desenvolvimento e Integração Regional – SEDIR, 2008.

CRUZ, Valter do Carmo. Povos e comunidades tradicionais. In: CALDART, Roseli *et al.* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 594-600.

DELGADO, Guilherme Costa. O setor de subsistência na economia e na sociedade brasileira: gênese histórica, reprodução e configuração contemporânea. In: STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil**, São Paulo: Outras expressões, 2016. v. 9.

DEMARTINI, Zeila de Brito F. Cidadãos Analphabetos: propostas e realidade do ensino rural em São Paulo na 1ª república. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 71, p. 5-19, nov. 1989.

FERNANDES, Florestan. O Problema do Brasil. In: _____. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, USP, 1966. p.73-79.

FERRARO, Alceu Ravello. Alfabetização Rural no Brasil na Perspectiva das Relações Campo-Cidade e de Gênero. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 943-967, set./dez. 2012. Disponível em: www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 20 jan. 2017.

FONSECA, Maria Teresa Lousa. **A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

GORENDER, Jacob. Gênese e desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro. In: STEDILE, João Pedro (org.). **A Questão Agrária no Brasil - O debate na década de 1990**. São João Del-Rei: Expressão Popular, 2013. v. 6, p. 19–54.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Estudos & Pesquisas – informação demográfica e socioeconômica (n.23), 2008. Disponível em: biblioteca.ibge.gov.br. Acesso em: 12 maio 2001.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Educa Jovens**. Conheça o Brasil – população educação, 2019. Disponível em: educa.ibge.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html. Acesso em: 12 maio 2001.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. **Estudos & Pesquisas** – informação demográfica e socioeconômica (n.43), 2020. Disponível em: liv101760.pdf (ibge.gov.br). Acesso em: 12 maio 2001.

LOPES, Maria de Fátima. **O Sorriso da Paineira**: construção de gênero em uma Universidade Rural. 1995. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

MARTINS, José de Souza. A vida privada nas áreas de expansão da sociedade brasileira. In: NOVAIS, F. A.; SCHWATCZ, L. M. (orgs.).

- História da vida privada.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 659-726.
- MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade.** São Paulo: Paulus, 2012.
- MENDONÇA, Sonia. Regina de. **A Questão Agrária no Brasil - A classe dominante agrária: natureza e comportamento.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- MENDONÇA, Sonia. Regina de. Estado e Sociedade: A consolidação da república oligárquica. In: LINHARES, Maria Yedda (org.). **História Geral do Brasil.** 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1990. p. 327-350.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital.** Trad. Paulo C. Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Unicamp; Boitempo, 2002.
- OLIVEIRA, Pedro Cassiano F. **Extensão rural e interesses patronais no Brasil: uma análise da Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural - ABCAR (1948-1974).** 2013. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.
- PEIXOTO, Marcus. Extensão rural no Brasil - uma abordagem histórica da legislação. **Textos para Discussão.** Brasília: Senado Federal, 2008.
- PINHEIRO, Camila Fernandes. **Estado, extensão rural e economia doméstica no Brasil (1948-1974).** 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.
- RIBEIRO, Marlene. Educação rural. In: CALDART, Roseli *et al.* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p.293-298.
- RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. Da expropriação dos saberes práticos do camponês à expropriação da terra. **Revista Reflexão e Ação,** Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 323-346, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5253/3695>. Acesso em: 05 maio 2021.
- SANTOS, Marisa Oliveira. **Memórias do Trabalho Familiar em Casa de Farinha.** 2021. Tese (Doutorado em Memória, Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da

Conquista, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. ed. [s.l.]: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SPEYER, Anne Marie. **Educação e Campesinato: uma educação para o homem do meio rural**. São Paulo: Loyola, 1983.

WANDERLEY, Maria de Nazareth B. **O mundo rural como um espaço de vida: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO: FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO DE TRABALHADORES/AS EM AGROECOLOGIA¹

Marcio Gomes da Silva²

INTRODUÇÃO

As concepções de Educação Popular e Educação do Campo orientam e mobilizam diferentes movimentos sociais do campo na elaboração de propostas de educação contextualizadas ao modo de vida dessas populações. As experiências de Educação Popular desenvolvidas pela organização Sindical dos Trabalhadores/as Rurais, fundamentada pela Teologia da Libertação e posta em prática pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), subsidiaram a elaboração de processos de socialização e de espaços dialógicos de formação política, a partir dos seguintes aspectos: a) do levantamento de elementos para compreensão da realidade, como uma análise ou mediação socioanalítica (ver); b) do despertar da consciência política, um discernimento ou uma mediação hermenêutica (julgar); c) da proposição de ações voltadas à transformação da realidade, como uma ação, uma mediação política (agir) (MILLÁN; EDKAR, 2013).

O conteúdo programático dessa formação de trabalhadores/as incorpora os temas que estão diretamente relacionados ao projeto político da Educação do Campo, como a disputa por terra e território, a incidência em políticas públicas (disputas pelo fundo público) e o reconhecimento das escolas do campo como espaços de construção de projetos contrapostos à lógica do capital. Partindo desses pressupostos, as questões que organizam esse capítulo são as seguintes: como as concepções de Educação Popular e Educação do Campo orientam a estruturação de processos de formação de trabalhadores/as do campo em agroecologia? Quais os vínculos entre Educação Popular, Educação do Campo e Agroecologia?

¹DOI- 10.29388/978-65-81417-57-4-0-f.129-144

² Doutor em Educação, pela Universidade Federal Fluminense; professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: marcio.gomes@ufv.br.

O objetivo é analisar as congruências entre Educação Popular e Educação do Campo que fundamentam as práticas de formação de trabalhadores/as em agroecologia³. Situamos, historicamente, as experiências e concepções de Educação Popular, bem como realizamos uma descrição histórica dos processos sociais que conformaram a elaboração da concepção da Educação do Campo.

SENTIDOS ATRIBUÍDOS À EDUCAÇÃO POPULAR: HISTORICIDADE, CONTEXTOS E EXPERIÊNCIAS

Segundo Streck (2010), a elaboração da Educação Popular e suas fontes pedagógicas são atribuídas às perspectivas de um paradigma educacional latino-americano ligado aos conhecimentos dos povos indígenas e camponeses. Essas perspectivas vão dando um sentido à Educação Popular enquanto uma ação educativa e pedagógica estreitamente relacionada ao contexto histórico e cultural no qual é produzida e aos sujeitos-trabalhadores que a produzem (STRECK, 2010).

De acordo com Carrillo (2013), há características consensuais nos estudos de Educação Popular que a definem como: a) uma matriz de interpretação crítica da realidade; b) uma dimensão política que orienta as ações práticas, buscando modificar a realidade e se consolidar no campo político pedagógico; c) reconhecimento do potencial emancipatório das práticas e dos conhecimentos gerados vinculados às lutas de movimentos sociais na América Latina (CARRILLO, 2013).

No caso do Brasil, elaborações da concepção de Educação Popular se desenvolvem em pelos menos três contextos históricos. Uma primeira refere-se à ideia de instrução pública e estava presente na primeira república (SAVIANI, 2013). O contexto histórico de transição de um modelo agrário exportador para um modelo urbano industrial, bem como a ampliação ou universalização do acesso da população pobre aos processos de escolarização marcaram a perspectiva de Educação Popular no período de 1889 até 1930 (PALUDO, 2005).

³ Este capítulo é parte da pesquisa de doutorado realizada no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF, intitulada “Pedagogia do Movimento Agroecológico: Fundamentos teórico-metodológicos”, financiada pela CAPES entre 2018 e 2020.

Vinculada a um contexto caracterizado pelo desenvolvimentismo e pela perspectiva populista dos governos, no período entre 1940 e 1963, a instrução pública, de acordo com Saviani (2013), estava associada à alfabetização e se configurava, ao mesmo tempo, como “um empreendimento, no âmbito das várias práticas adotadas pelo Estado brasileiro, para difundir a ideologia dominante e garantir a reprodução das relações de produção” (MANFREDI, 1980, p. 41), enquanto fazia emergir movimentos e experiências educativas que se distanciavam das propostas do Estado e se vinculavam ao “interesse orgânico das classes subalternas” (MANFREDI, 1980, p. 42).

É na década de 1960 que a Educação Popular assumiu outros contornos, mobilizando propostas de emancipação social. Saviani (2013) atribui essa mudança de sentido à criação, em 1961, do Movimento de Educação de Base (MEB). Nessa perspectiva, a Educação Popular passou a ter associada à sua prática a participação política e a tomada de consciência do povo acerca da realidade brasileira.

Com o Golpe Militar, em 1964, adentramos um processo em que as diversas práticas e movimentos de Educação Popular passaram a sofrer perseguição por parte do Estado. Nas décadas de 1970 e 1980, tanto na América Latina, como no Brasil, a Educação Popular foi considerada “sinônimo de movimento social popular”, uma vez que começava a ser vista como “[...] parte integrante do processo organizativo das classes e camadas populares” (GOHN, 2013, p. 33).

No contexto do campo, a luta por reforma agrária, terra e trabalho conforma os espaços de desenvolvimento de experiências em Educação Popular. Gohn (2013) destaca como o campo foi um espaço privilegiado para ações das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) que, por meio de seu trabalho educativo de formação de lideranças, proporcionou o surgimento de várias iniciativas de organização populares no Brasil. A criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT), em 1975, marcou a presença da Igreja nas regiões de conflitos sociais e engendrou processos de formação de trabalhadores/as e de apoio a procedimentos jurídicos e organizacionais por meio da criação de sindicatos de trabalhadores rurais (PESSOA, 2016).

Como forma de sintetizar as concepções de Educação Popular, Carrillo (2013) apresenta elementos para uma formação de “pensamentos

e subjetividades emancipadoras”, tais como: a) curiosidade epistêmica e atitude problematizadora; b) colocar-se criticamente diante do mundo; c) pensar considerando opções de transformação; d) pensamento crítico, mais do que conteúdo crítico; e) formação de pensamento e subjetividade críticos é uma experiência coletiva; f) reflexividade; g) o ser crítico busca uma coerência entre pensar e atuar (CARRILLO, 2013. p. 28).

EDUCAÇÃO POPULAR E CAMPESINATO: AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

A elaboração teórica de Paulo Freire ocupa um espaço importante no pensamento pedagógico latino-americano e suas obras são parte constituinte do movimento educativo do século XX que passou a se denominar Educação Popular (STRECK, 2010). Em suas análises, destaca-se o papel do educador-político e se postula, por meio da conscientização, a mudança social (GOHN, 2013).

O vínculo entre educação e política, visto como indissociável por Paulo Freire, compõe sua análise da realidade brasileira, na qual a inexperience democrática – causada pela ausência de participação política resultado de nossa história marcada pela escravidão, pela colonização e pela relação de dependência externa – é tida como a responsável pelas relações de paternalismo e autoritarismo presentes ainda hoje em nossa sociedade (FREIRE, 1959).

Em “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire (2014, p. 43) nos indaga:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?

Há a constatação da contradição opressores/oprimidos na sociedade capitalista. A educação, nesse contexto, tendo como intencionalidade a superação dessas contradições, necessita promover espaços de “inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora”, por meio da “práxis

autêntica”, da reflexão e da ação de homens e mulheres sobre o mundo na perspectiva de transformá-lo, uma vez que “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se inserem nela criticamente” (FREIRE, 2014, p. 54).

Na “Pedagogia do Oprimido”, portanto, os oprimidos vão desvelando o mundo e, à medida que o desvelam, comprometem-se a transformar a realidade opressora. Esse “desvelamento” se dá pelo diálogo entendido como práxis, como um processo “crítico e libertador”, como um “esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições, concretas” (FREIRE, 2014, p. 72). O movimento dialético da realidade concreta é que deve mediar a práxis, o processo não dicotomizável de ação e reflexão que orienta os processos educativos (FREIRE, 2014).

Com diálogo se deve buscar o conteúdo programático da educação. As problemáticas concretas a serem superadas que condicionam, ou são determinantes para a manutenção da opressão devem ser os “conteúdos” dessa educação libertadora. Do contrário, o que se tem é uma educação bancária, segundo a qual os trabalhadores/as são vistos como “vazios” de conteúdo. Por isso, para Freire (2014, p. 117): “não podemos chegar nos camponeses e apenas entregar-lhes conhecimento ou impor-lhes um método de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos”. Se assim o fizermos, promoveremos uma “invasão cultural”, uma imposição de uma visão de mundo que não pertence ao “que-fazer” do povo e que, portanto, não pode ser capaz de desvelar a realidade contraditória e opressora (FREIRE, 2014).

A teoria de Paulo Freire ao propor o diálogo trata de expor a realidade (opressora, contraditória e em movimento), evidenciando o processo de conhecimento como componente fundamental para a elaboração do conteúdo programático da educação, por meio dos temas geradores. Os temas geradores são “situações limites” que se manifestam no “pensamento-língua” sobre a realidade, nas visões de mundo e na percepção que os oprimidos têm de suas condições materiais de reprodução da existência. Esses temas só podem ser compreendidos nas relações homem-mundo, na totalidade social (FREIRE, 2014).

Para compreender a formação de trabalhadores/as do campo em agroecologia sob essa perspectiva, é necessário entendermos o processo

de modernização da agricultura enquanto uma relação pedagógica, em que interagem técnicos/as, pesquisadores/as e camponeses/as. Em muitos desses processos, há a consolidação de intervenções sociais vinculadas a referenciais tecnológicos distantes dos processos de trabalho realizados na agricultura camponesa.

Uma educação que se pretende libertadora parte da compreensão da unidade produtiva camponesa também como uma unidade cultural, em que o processo educativo de capacitação dos camponeses não seja considerado apenas uma transferência (imposição) técnica vinculada à modernização agrícola (agricultura industrial capitalista), mas, também, uma atividade criadora (FREIRE, 1981). Ou seja, existe um repertório de conhecimento que tem uma historicidade, um vínculo com um modo de vida, com uma cultura camponesa.

O conhecimento adquirido pelo campesinato é considerado como parte de uma coevolução sob a qual se configurou uma forma de utilização dos recursos naturais e se estruturou manejos dos agroecossistemas ecológicamente (e historicamente) adaptados. É nesse sentido que a agroecologia se vincula à agricultura camponesa, por residir nos processos de trabalho camponês conhecimentos que dão sustentação ao tipo de uso dos recursos naturais (SEVILLA GUZMÁN, 2011), de ocupação e de uso da terra, pelo tipo de relação que desenvolve com a natureza e com outros seres humanos, pela sua cultura. É nesse conjunto de relações que o campesinato foi se constituindo como sujeito histórico da agroecologia, por carregar intrinsecamente uma das chaves para a solução dos problemas ecológicos atuais. É com esse sujeito que se deve produzir os conteúdos programáticos para a formação em agroecologia.

Paulo Freire exerce uma enorme influência nos processos educativos desenvolvidos no contexto rural junto aos camponeses. O seu livro “Extensão ou Comunicação?” traz uma crítica aos processos de extensão rural. A primeira crítica é sobre o termo “Extensão”, que tem o sentido de estender conhecimentos e técnicas aos camponeses, na acepção de que estes são desprovidos de conhecimento e de cultura (FREIRE, 1977). No caso da prática social que o termo denomina, trata-se de estender um projeto de modernização da agricultura, um conjunto de técnicas e tecnologias que se vinculam ao modelo de agricultura baseado em insumos químicos, inseridos na Revolução Verde. A perspectiva de educação inerente à extensão é difusionista, ou seja, a perspectiva é de “convencer”os

camponeses a adotarem determinadas tecnologias sem levar em consideração o conhecimento, a realidade vivida e o contexto sociocultural.

Além da dimensão semântica do termo, Freire (1977) analisa também o equívoco gnosiológico da concepção de extensão. Para o autor, a perspectiva da extensão rural vinculada ao processo de modernização agrícola concebia (e ainda concebe) os camponeses como desprovidos de cultura e conhecimento, vistos como meros recipientes das técnicas “modernas” sem um processo crítico e reflexivo acerca das consequências de sua implantação. Como resposta a esse equívoco, emerge a categoria de dialogicidade, que preconiza a produção do conhecimento por meio da análise da realidade em que estão inseridos os camponeses.

O diálogo ocorre na problematização dos determinantes históricos e culturais que constituem a realidade. Essa reflexão e as diferentes dimensões que a compõem (caráter produtivo, econômico, cultural, político) é a mediação pela qual se produz o conhecimento. No caso da agricultura camponesa, esses determinantes envolvem tanto as contradições do modo de produção capitalista, expressas na modernização da agricultura e na sua imposição ao fazer camponês, quanto a resistência do modo de vida camponês, expressa na sua cultura, na sua visão de mundo e na forma como reproduzem a sua existência.

A diminuição da diversidade cultural tem relação direta com a diminuição da biodiversidade de plantas e animais e com a manutenção e a transmissão dos saberes do trabalho produzidas na relação ser humano/natureza. A partir de seu modo de vida, de sua racionalidade ecológica e de sua cultura, a agricultura camponesa preserva as características do conjunto de conhecimentos necessários para a sua reprodução social, mas também garante a reprodução biológica da natureza (do não humano). Ao manter esse conhecimento vivo por meio da memória biocultural (TOLEDO; BARRERA BASSOLS, 2015), a agricultura camponesa também fornece o fundamento para a agroecologia.

Os saberes do trabalho camponês, ao serem produzidos em contextos de subsistência (predominância de produção de valores de uso), são essenciais para compreender as estratégias de garantia de sua reprodução social, de sobrevivência por meio de usos múltiplos dos recursos naturais, tendo em vista que “[...] é difícil obter uma compreensão coerente e completa desses sistemas cognitivos se os separarmos das atividades e

dos comportamentos diários, concretos e práticos dos produtores tradicionais” (TOLEDO; BARRERA BASSOLS, 2015, p. 92).

A dialogicidade, portanto, é concebida como uma reflexão profunda sobre as relações sociais no campo, as condições do solo, as manifestações culturais e as formas e os saberes do trabalho camponês. Um processo de extensão rural e de educação, junto aos camponeses na implantação de técnicas agrícolas (principalmente as técnicas agroecológicas), deve se propor dialógico. Do contrário promoveremos uma invasão cultural. De acordo com Freire (1977, p. 41):

toda invasão cultural sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores.

O processo de invasão cultural limita a compreensão de que existe um conhecimento acumulado e transmitido por meio da cultura camponesa. Dessa forma, negando esse conhecimento tradicional e os saberes do trabalho camponês como fonte de conhecimento, negamos a possibilidade de estabelecer um processo educativo que parta da cultura camponesa ou “[...] da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, (possibilitando) que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão” (FREIRE, 1977, p 33). Portanto, o vínculo da Educação Popular, como uma orientação para a formação de trabalhadores/as em agroecologia, está na problematização das condições concretas do campo, do modo de vida (social, cultural, produtivo e econômico) dos camponeses. Ou seja, essa é uma das formas que a Educação Popular, enquanto paradigma educacional e princípio pedagógico, fundamenta os processos de formação de trabalhadores/as. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento dessas práticas, por meio do trabalho camponês, configura-se enquanto um princípio educativo, que produz um conhecimento transmitido pela experiência historicamente acumulada por gerações e que se mantém pela cultura e pela experiência socialmente compartilhada nos diferentes espaços de sociabilidade e de produção da vida (TOLEDO; BARRERA BASSOLS, 2015).

Ao questionar as mediações estabelecidas por instituições de pesquisa e por agências de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) e seus processos de invasão cultural, Paulo Freire propõe a extensão enquanto comunicação, ou seja, um processo dialógico. A partir dessa proposta é que surgem diversas metodologias participativas, na tentativa de estabelecer um processo educativo que leve em consideração as práticas estabelecidas pelos camponeses, os saberes do trabalho camponês. Portanto, é por meio da realidade vivenciada por camponeses, pelos processos de trabalho camponês que os temas e conteúdos programáticos dos processos de formação de trabalhadores/as se constituem e se elaboram.

Em síntese, a Educação Popular se constitui enquanto um paradigma educacional que fundamenta os processos de formação de trabalhadores/as em agroecologia, a partir dos seguintes aspectos: a) pelo diálogo de saberes, ou seja, pela interação entre diferentes formas de conhecimento; b) pela compreensão da agricultura camponesa como ponto de partida (e de chegada), em que se estabelece o entendimento das interações do ecossistema que dão suporte para elaboração de práticas agroecológicas (princípio educativo do trabalho camponês); c) pelas metodologias participativas que orientam diferentes práticas educativas estabelecidas em diferentes tempos/espacos de construção do conhecimento agroecológico (espacos de socialização, intercâmbios); d) pela postura pedagógica crítica e democrática na condução dos processos educativos.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E PROJETO DE CAMPO DA AGRO-ECOLOGIA

Ao nos referirmos ao projeto de campo camponês, queremos dizer que no projeto político-pedagógico preconizado pela Educação do Campo se ancora uma perspectiva que reconhece o camponês como sujeito histórico dessa educação, como “expressão legítima de uma pedagogia do oprimido” (CALDART, 2012, p. 261). O campo camponês é onde reside a produção da vida e ao mesmo tempo um lugar onde se “combina a luta pela educação com a luta pela terra, pela Reforma Agrária” (CALDART, 2012, p. 261). A intencionalidade projetada pela Educação do Campo na organização de seus conteúdos programáticos, de temas e de questões que orientam a formação dos/as trabalhadores/as do campo se dá em um vín-

culo estreito com o projeto de campo da agroecologia, ou seja, a relação entre agroecologia e agricultura camponesa como a grande questão para a atualidade. Aqui se tem a relação do campo camponês, preconizado pela Educação do Campo, com o campo projetado pela agroecologia enquanto uma matriz produtiva.

A Educação do Campo tem suas raízes na relação da luta pela terra associada à luta pela educação, em que se evidencia uma educação projetada pelos movimentos sociais do campo, em contraposição a um modelo civilizatório baseado na modernidade capitalista. Uma educação que busca desvelar o “movimento contraditório que impregna os conceitos e as experiências das organizações populares” (RIBEIRO, 2009, p. 41). É a partir da “experiência de classe” de camponeses e camponesas organizados em movimentos sociais do campo, sobretudo no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que nasce uma perspectiva crítica ao modelo de educação historicamente determinado e que exclui os/as trabalhadores/as do campo da escola e, de certa forma, da condição de cidadania (CALDART, 2009).

A crítica à condição histórica da educação voltada para a população rural desencadeou a reivindicação de uma educação contextualizada às condições de trabalho e de vida dos povos do campo, principalmente, em áreas de reforma agrária. Contextualizada significa que fazem parte do conteúdo programático e da intencionalidade dessa perspectiva educacional questões relacionadas ao trabalho no campo, à cultura camponesa e ao conhecimento que os/as trabalhadores/as do campo possuem sobre o seu território. A Educação do Campo contrapõe a perspectiva da Educação Rural, no sentido de superação da racionalidade baseada na lógica urbano-industrial, que produz uma falsa dicotomia campo-cidade e que atribuiu um sentido de “arcaico” ou de “atraso” às formas de vida dos povos do campo.

Em síntese, a Educação do Campo se constituiu enquanto uma teoria educacional com algumas características, inserida em processos históricos de leituras coletivas que foram sintetizadas por Caldart (2012), da seguinte forma: a) surge a partir da luta histórica dos/as trabalhadores/as do campo pela educação; b) é uma reivindicação por políticas educacionais específicas para o campo; c) possui vínculo com os movimentos sociais do campo; d) tem centralidade nas práticas pedagógicas de transformação do campo e da escola; e) envolve a tríade campo-educação-po-

líticas públicas; f) possui um vínculo essencial entre formação humana e a produção material da existência; g) traz as contradições para dentro dos processos pedagógicos. São com essas características, juntamente com a perspectiva da agroecologia, que o projeto de campo “camponês” da Educação do Campo fundamenta a formação de trabalhadores/as do campo.

NEXOS ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR, EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA

A busca do vínculo entre Educação do Campo e agroecologia parte da materialidade das relações sociais de produção e do trabalho camponês que assume centralidade importante e orienta o ponto de partida dos processos educativos, tanto na discussão da agroecologia, quanto na elaboração conceitual da Educação do Campo. Há que reconhecer o caráter contestatório dos padrões hegemônicos intrínsecos a essas perspectivas. Caldart (2012, p. 262) ao indagar: “[...] como defender a educação dos camponeses sem confrontar a lógica da agricultura capitalista que prevê sua eliminação social e mesmo física?” nos faz refletir sobre as questões colocadas pela Educação do Campo como pontos estruturais da agricultura capitalista (totalidade social), na qual a questão agrária, a organização do trabalho no campo, as matrizes tecnológicas compõem os conteúdos programáticos dessa educação. É por essa vinculação que uma concepção de educação toma forma em práticas pedagógicas que visam superar essa contradição.

A Educação do Campo, diferente das experiências de Educação Popular, tem um alcance mais amplo na elaboração de currículos escolares e na organização pedagógica de escolas do campo. Dessa forma, existem diversas experiências de escolas do campo e de escolas de formação em agroecologia no Brasil e na América Latina. São escolas formais que inserem em seus currículos e em seus planos de estudos conteúdos essenciais que fundamentam a agroecologia. Essas escolas também promovem processos estruturados de formação política de dirigentes vinculados a movimentos sociais do campo e de formação técnica para a organização de processos agroecológicos (BARBOSA; ROSSET, 2017).

Alguns princípios e experiências pedagógicas desenvolvidas no âmbito dos movimentos sociais, bem como nas escolas do campo são sintetizadas por Barbosa e Rosset (2017, p. 717), tais como: a) diálogos de saberes e intercâmbio horizontal de experiências; b) alternância dos tempos e espaços educativos; c) autogestão como parte da experiência formativa; d) formação de mediadores de processos com capacidade de leitura política da realidade do campo; e) a agroecologia como ferramenta de luta e transformação da realidade do campo.

Tanto a Educação Popular, quanto a Educação do Campo possuem uma mesma materialidade de origem, ou seja, são concepções de educação que, historicamente, posicionam-se em uma perspectiva contra hegemônica e estão vinculadas aos processos sociais de luta e resistência ao modo de produção capitalista. Surgem das relações sociais de produção concretas, procurando desvelar suas contradições na busca por uma emancipação humana.

Há uma concepção de conhecimento presente nesses paradigmas educacionais, uma perspectiva que, na agricultura camponesa e em sua forma de organização para garantia da produção da existência, também se produz conhecimento. Esse conhecimento se refere à cultura, ao trabalho, ao entendimento dos processos físicos, químicos e biológicos presentes na produção de alimentos e no manejo da terra. Esses saberes do trabalho camponês encontram na agricultura camponesa a sua unidade básica e o seu referente histórico. Isso requer processos educativos que considerem as formas de vida e de produção da existência e da cultura vinculadas à materialidade dos/as trabalhadores/as do campo como conteúdo programático de sua educação. É dessa forma que o projeto político-pedagógico da Educação do Campo fornece os fundamentos teórico-metodológicos para formação de trabalhadores/as em agroecologia.

Há um vínculo entre a Educação Popular e a Educação do Campo em relação à concepção de sociedade. Tanto a Educação Popular e a Educação do Campo, enquanto paradigmas educacionais, quanto a agroecologia, enquanto projeto de campo e movimento, reconhecem as contradições presentes entre a agricultura camponesa e a agricultura industrial capitalista, bem como atribuem ao trabalho camponês a mediação necessária para superação dessas contradições.

Na Educação Popular, entendida como um processo de transformação social e como parte da construção teórica de Paulo Freire, é das condições do “oprimido” que se deve elaborar uma pedagogia responsável pela sua formação. Na Educação do Campo e no seu processo de constituição, enquanto uma perspectiva educacional voltada aos povos do campo, a agricultura camponesa também se insere enquanto um sujeito histórico, como ponto de partida para a elaboração de processos educativos capazes de superar sua condição de exploração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto a Educação Popular, quanto a Educação do Campo têm vínculos diretos com as experiências educativas desenvolvidas em movimentos populares. A perspectiva da transformação social, partindo dos/as trabalhadores/as e dos oprimidos, encontra unidade nas experiências educativas de formação em agroecologia, seja nas escolas do MST, seja em outras escolas do campo. As propostas de formação baseadas na Educação Popular e na Educação do Campo, mediadas pelos saberes do trabalho camponês, fornecem os fundamentos teórico-metodológicos da formação de trabalhadores/as do campo em agroecologia. A Educação Popular traz fundamentos pela radicalidade do direito em dizer a palavra e pelo “diálogo”, pela experiência em desenvolver processos de socialização entre os trabalhadores/as e organizações populares. A Educação do Campo fornece fundamentos pelo projeto de campo camponês, pela materialidade das relações sociais de produção.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, L. P.; ROSSET, P. M. Educação do Campo e Pedagogia Agroecológica na América Latina: aportes da La Via Campesina e da Cloc. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p.705-724, jul./set., 2017.
- CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim

Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CARRILLO, A. T. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M.T (orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. Tese. Concurso para a Cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife, 1959.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GOHN, M. G. Educação popular e movimentos sociais. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (orgs.). **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MANFREDI, S. M. A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de Gramsci. In: BEZERRA, A.; BRANDÃO, C. R. (orgs.). **A questão política da Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

MILLÁN, F. T.; EDKAIR. Un kairos teo-pedagógico: teologia de la liberación como educación popular. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (orgs.). **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

PALUDO, C. Educação popular e movimentos sociais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2005, Novo Hamburgo, **Anais [...]**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2005.

PESSOA, J. M. Educação popular na pastoral da terra. In: **CPT: 40 anos de fé, rebeldia e esperança**. Comissão Nacional de Formação da CPT. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

RIBEIRO, M. Trabalho-educação no movimento operário e no movimento camponês: unidade na diversidade. In: CANÁRIO, R.; RUMMERT, S. (orgs). **Mundos do trabalho e aprendizagem**. Lisboa: EDUCA, 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEVILLA GUZMÁN, E. **Sobre las Orígenes de la agroecología en el pensamiento marxista e libertário**. s/l: AGRUCO; Plural editores; CDE; NCCR, 2011.

STRECK, D. (org.) **Fontes da pedagogia latino americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TOLEDO, V; BARRERA-BASSOLS, N. **A memória biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA: EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO E EDUCAÇÃO DO CAMPO¹

Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo²

Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho³

INTRODUÇÃO

Este artigo objetivou analisar a relação trabalho e educação na proposta pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e como esta se traduz nas experiências do Centro Estadual de Educação Profissional da Floresta, do Cacau e do Chocolate Milton Santos (CEEP Milton Santos), localizado no Assentamento Terra Vista (ATV), vinculado ao MST, em Arataca, região sul da Bahia. Buscamos evidenciar o trabalho enquanto atividade educativa presente na referida escola ressaltando suas potencialidades.

A metodologia para a coleta dos dados se valeu de leituras e análises de documentos educacionais do MST e do Projeto Político-Pedagógico da escola e de observação *in loco*. Fundamentamos-nos no Materialismo Histórico-Dialético como teoria do conhecimento, postura, método e práxis, conforme defendido por Frigotto:

[...] no processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico social (FRIGOTTO, 1991, p. 81).

¹DOI- 10.29388/978-65-81417-57-4-0-F.145-160

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, professora da Universidade do Estado da Bahia/UNEB. E-mail: mnaraujo@uneb.br

³ Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. E-mail: lfcarvalho@uneb.br

Concebemos a relação trabalho e educação, nas experiências do MST, amparada no movimento das contradições ao que está submetido o campo brasileiro, nas determinações e nas mediações que constituem a realidade agrária brasileira. Vendramini (2007) nos aponta a necessidade de considerarmos a “dialética presente, passado e futuro”, para não cairmos em um isolamento dos fatos sociais, o que significa dizer que as particularidades precisam ser estudadas em uma totalidade conceitual, como um conhecimento em desenvolvimento que busca, ao máximo, aproximar-se do real.

BREVES APONTAMENTOS SOBRE A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NO MST

O surgimento do MST é uma resposta ao problema da concentração histórica da estrutura fundiária no Brasil, desde os tempos da colonização até a atualidade. O Censo Agropecuário (2017) revelou com maior precisão os dados da referida concentração: dos 5.072.152 de estabelecimentos no país, 4,1 milhões ocupam 12,8% da área total produtiva, ao passo que 2,4 mil fazendas detêm 51,8 milhões de hectares.

Atualmente, com a expansão do agronegócio⁴ e das novas tecnologias, as contradições no campo ficaram mais evidentes. É a existência do latifúndio com a tecnologia mais avançada convivendo com a pobreza extrema, a precarização do trabalho. Ao evidenciar as tais contradições, Vendramini (2007, p. 125) afiança que esse território é um

[...] espaço de trabalho de vida, de relações sociais e de cultura de pequenos agricultores: espaço de grande exploração de trabalhadores, especialmente o trabalho temporário, sem relações contratuais, de pessoas que vagueiam pelo país para acompanhar os períodos de colheitas.

Por outro lado, é importante destacar os enfrentamentos que os povos do campo têm realizado para contrapor essa situação. Nas últimas

⁴Para Fernandes e Molina (2005, p. 1), o agronegócio é o novo nome de um velho fenômeno, “é uma palavra nova, da década de 1990, e é também uma construção ideológica para tentar mudar a imagem latifundista da agricultura capitalista”.

décadas, os povos do campo têm lutado pela terra que lhes garante o trabalho, pelo acesso à educação de qualidade e têm buscado influir nas propostas educacionais que estejam de acordo com as reivindicações e com o modelo de desenvolvimento compatível com a vida digna no campo. Nesse contexto, situamos o MST e sua proposta educativa.

O MST é um movimento social contra-hegemônico de luta pela terra e pela reforma agrária popular que defende o rompimento com a propriedade privada da terra, a luta contra o capital e o socialismo. Avaliando a trajetória do MST nesses seus mais de trinta anos de história, podemos afirmar que ele tem sido um dos fenômenos políticos inovadores da América Latina, na medida em que busca enfrentar os problemas do campo atacando suas causas estruturais. No seio de suas lutas, insere a educação como direito a ser conquistado pelas populações que, historicamente, não tiveram acesso a ele, entre elas, os camponeses.

Porém o MST não demanda qualquer educação, mas uma educação vinculada ao projeto político da classe trabalhadora. O projeto educativo do MST se encontra delineado em seus documentos, seus cadernos, suas publicações, suas elaborações fazendo a defesa de uma educação transformadora, massiva, integral, baseada em princípios filosóficos e pedagógicos, como: Educação para a transformação social; Educação para a cooperação; Educação voltada às várias dimensões da pessoa humana; Educação com valores humanistas e socialistas; Educação, formação e transformação do ser humano (MST, 1998).

O MST, por meio de seus documentos, expressa o trabalho como um valor fundamental, ratificando que é por meio do trabalho que se produz a riqueza, a formação humana. É ele que identifica as pessoas como classe e que possibilita construir novas relações sociais e também novas consciências, tanto coletivas, quanto individuais.

Observando os documentos, podemos perceber que há uma tentativa do MST, desde seus primeiros escritos, de deixar evidenciado o aspecto formativo do trabalho e a necessidade de cooperação e organização coletiva, que vão sendo apreendidas na organização política para as primeiras reuniões nos grupos de famílias, nas comunidades rurais para ocupação da terra. Esses aprendizados vão reverberando sobre a escola e no conjunto da organização. Os documentos mostram que o MST apreende o trabalho coletivo como indispensável à organização como um

todo. Para o MST, a realidade objetiva requer “planejar coletivamente a produção; trabalhar, dividindo tarefas e responsabilidades; pensar no avanço do conjunto e não só da família de cada um; lutar juntos por escola, saúde, estrada, superar divergências etc” (MST, 1992, p. 3-4).

No tocante à inserção do trabalho na escola, o Movimento defende que o trabalho não pode ser uma espécie de acessório da escola, deve atravessar o conjunto das atividades desenvolvidas na instituição escolar, uma vez que, os processos pedagógicos e, especialmente, as escolas não podem ficar alheias aos processos produtivos da sociedade em geral, sobretudo dos assentamentos.

A partir dos anos dois mil com o avanço das escolas de Ensino Médio nas áreas de assentamentos vinculados ao MST, os documentos vão enfatizando uma preocupação com a relação trabalho e educação no âmbito da formação profissional, destacando-se alguns alertas para não se limitar à educação para o mercado, mas atender às necessidades das comunidades rurais. No Documento Final do 1º Seminário Nacional sobre educação básica de nível médio nas áreas de Reforma Agrária (MST, 2006), aparece explícito que um dos debates basilares do ensino médio diz respeito à formação para o trabalho e se uma habilitação técnica que permitisse a profissionalização do jovem deveria ou não ser incluída. Assim se posiciona o movimento:

[...] que todas as escolas de nível médio devem ter como um dos seus objetivos a formação geral e específica para o trabalho (e a educação tecnológica e técnica que lhe corresponde) tratando-a mesmo como um dos eixos articuladores do currículo, mas sem necessariamente incluir a oferta de cursos técnicos profissionalizantes. [...] A formação para o trabalho (ou formação do trabalhador) que queremos para todos os jovens em todas as escolas é aquela que deve fazer parte da própria educação básica de perspectiva integral e unitária, não se separando de uma formação sólida e ampla, que tem o trabalho como princípio educativo e que se centra na chamada educação tecnológica ou politécnica [...]. Propomos uma educação básica e nível médio integrada a uma formação técnica específica para o trabalho no campo, mas sem a oferta de educação profissional no sentido estrito de cursos técnicos profissionalizantes e mantendo a CH de 2.400 h. (MST, 2006, p.112-115).

Outro elemento importante que os documentos do MST vão evidenciando a partir dessa década é a relação trabalho, educação e Agroecologia como modelo de produção contrário ao modelo do agronegócio, o que deixa mais elucidada as dimensões do modelo de desenvolvimento defendido pelo MST e, nesse contexto, das relações de embate e projetos de agricultura. Deixam mais claro também os conceitos de trabalho, politecnia e trabalho voluntário, inclusive nos documentos orientadores da Educação Infantil. No documento do II Seminário Nacional da Infância Sem Terra, o MST explicita que,

[...] matrizes formativas da infância Sem Terra – princípio educativo do trabalho – este é para nós um princípio educativo geral, a criança aprende o valor do trabalho com o trabalho, não o trabalho explorador, mas a divisão social do trabalho de acordo com as possibilidades de cada um, garantindo o seu caráter educativo e necessário no dia a dia; na coletivização das atividades, potencializando o trabalho como matriz, em seu âmbito criativo (MST, 2017, p. 177).

Outro documento analisado foi “Linhas de ação para o próximo período”, fruto do seminário realizado pelo Coletivo Nacional de Educação do MST, em 2015, o qual assegura que é preciso manter a “relação entre estudo e trabalho, incentivando práticas que aproximem as escolas do debate sobre Agroecologia, soberania alimentar, cooperação, embate de projetos de agricultura” (MST, 2017, p. 197).

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ASSENTAMENTO TERRA VISTA

O Assentamento Terra Vista se encontra localizado em um antigo latifúndio de cacau, no município de Arataca, Bahia. Está a 508 km de Salvador, a capital do Estado. No que toca sua identidade territorial, é parte do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia, fazendo limite com comunidades rurais, com a sede urbana do município de Arataca e com a BR 101.

O Assentamento, fruto de uma luta de trabalhadores Sem Terra vinculados ao MST, foi conquistado no início da década de 1990 e desde sua gênese tem a educação escolar como uma dimensão incorporada à

luta pela terra e ao modelo de desenvolvimento almejado. Nesse contexto, a educação escolar foi idealizada como importante espaço de formação e elevação da consciência dos trabalhadores rurais e, conseqüentemente, da classe trabalhadora.

No Assentamento, a comunidade conta com educação escolar que vai da Educação Infantil ao Ensino Médio, ofertada pelos dois centros de educação existentes: Centro Integrado Florestan Fernandes, que oferece o Ensino Fundamental I e II, incluindo a Educação de Jovens e Adultos, atendendo a cerca de 200 alunos dos assentamentos do MST e das comunidades circunvizinhas e o Centro Estadual de Educação Profissional da Floresta, do Cacau e do Chocolate Milton Santos, que oferta cursos na modalidade de Ensino Médio, com cerca de 500 educandos (CARVALHO, 2018).

CARACTERIZAÇÃO DO CEEP MILTON SANTOS

O CEEP Milton Santos, inaugurado em 2009, foi a primeira Escola de Agroecologia do Sul da Bahia com a finalidade de oferecer formação técnico-profissional e cidadã aos filhos(as) dos(as) trabalhadores(as) do campo e da cidade. Tem como mantenedor o Governo do Estado da Bahia, via Secretaria de Educação do Estado e Superintendência da Educação Profissional (SUPROT).

É comum, na Educação do Campo, denunciarmos o movimento de saída das crianças e dos jovens do campo para dar continuidade aos seus estudos na cidade. Esse trabalho mostra outro movimento, o caminho contrário, o movimento de jovens e adultos da cidade para o campo, afim de estudar em uma escola de assentamento, que é o nosso objeto de estudo. Cerca de 98% dos educandos do CEEP Milton Santos vêm de fora do assentamento (CARVALHO, 2018).

EXPERIÊNCIAS DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CEEP MILTON SANTOS

No CEEP Milton Santos o trabalho pedagógico é desenvolvido por meio de projetos interdisciplinares, realizados em vários cursos téc-

nicos. Esses projetos são definidos no início de cada ano letivo durante a Jornada Pedagógica da escola, quando todos os professores se reúnem com a finalidade de construir as propostas de ação para aquele ano. Após a análise de viabilidade das propostas, elegem-se as prioridades que são, posteriormente, transformadas em planos de ação. Esses projetos são enviados à SUPROT, órgão que emite parecer final.

Na escola existem projetos chamados de estruturantes, estabelecidos e unificados no âmbito de um projeto anual da Secretaria de Educação Profissional do Estado da Bahia, abrangendo diversas áreas de conhecimento. São eles: Festival Anual da Canção Estudantil, Tempos de Artes Literárias, Produções Visuais Estudantis, Artes Visuais Estudantis. Além dos projetos estruturantes, o Milton Santos possui uma variedade significativa de projetos discutidos e escolhidos nas jornadas pedagógicas realizadas na escola. Até 2016, as jornadas pedagógicas da escola aconteciam apenas no início dos anos letivos, mas, a partir de 2017, elas passam a ocorrer duas vezes ao ano. Eis alguns projetos desenvolvidos na/pela escola: Produção de cupulate artesanal e criação de novos produtos com culturas locais; Criação de ave colonial baseada em dieta alternativa; Oficina de Montagem e Manutenção de Computadores; Visitas Técnicas; Feiras de exposição e seminários do Milton Santos e exposição de projetos científicos; Coleta Seletiva e reciclagem no Assentamento; Produção de queijos com sabores da terra; Utilização de Plantas Alimentícias Não Convencionais etc.

A partir da premissa de que a escola é um dos tempos e espaços da formação humana e não há como compreendê-la fora de seus vínculos com processos concretos, a escola tem organizado diferentes mobilizações articulando escola e comunidade, dentre elas: 1. Mobilização pela regularização do transporte. Em 2016, com o lema “Sem Transporte Escolar não há Educação do Campo”, estudantes, professores, funcionários do Milton Santos, juntamente com assentados do Terra Vista, foram às ruas objetivando reivindicar a regularização dos ônibus que transportam os estudantes para a escola. A mobilização envolveu sete localidades atendidas pela escola (incluindo municípios e distritos). 2. Protesto na Câmara de Vereadores de Camacan (distante do Assentamento Terra Vista 24,4 km) contra a Reforma da Previdência, em 21 de março de 2016. 3. Mobilização Teia dos Povos e CEEP Milton Santos, em março de 2016, cuja pauta foi o direito ao transporte escolar, Educação do Campo de qualida-

de e em defesa da democracia. Essas atividades expõem alguns elementos que expressam a consciência do papel do Milton Santos no processo de formação dos estudantes para além da formação técnica, oferecendo também uma formação política e emancipadora (CARVALHO, 2018).

Percebemos a intrínseca relação entre educação e política, entre educação e trabalho nessas atividades propostas e desenvolvidas pelos sujeitos do Milton Santos. Acerca dessa relação, Saviani (1983) explicita a analogia entre educação escolar e política enfatizando que ambas se constituem por fenômenos distintos e possuem funções peculiares, porém não se apartam, porque são fenômenos dependentes entre si para avançarem. Nesse sentido, a especificidade política da educação escolar se faz presente no próprio trabalho que exerce.

O trabalho coletivo como princípio educativo, como uma forma de incidir, simultaneamente, sobre o currículo e sobre a gestão de elementos que extrapolem a ação pedagógica no âmbito da sala de aula e da escola é um dos princípios embaixadores da Educação do Campo. Ela traduz a concepção de que a educação é uma prática social que se realiza em espaços-tempos para além da escola e, enquanto prática social, está presente em diferentes espaços. Nessa perspectiva, encontramos práticas nas quais a presença do trabalho coletivo revela um atrelamento a uma compreensão de materialidade da relação entre trabalho, educação, educação escolar e luta pela terra, com vistas à formação humana integral dos estudantes. Assim, trazemos, a seguir, algumas práticas que, entendemos, estão em consonância com o que concebemos como trabalho coletivo, mesmo que este esteja latente.

MUTIRÃO PARA PLANTIO DE MILHO

Tradicionalmente, os assentados plantam sementes de milho no mês de março, mais especificamente no dia 19, quando a Igreja Católica celebra São José, um dos santos mais comemorados no Brasil, especialmente no Nordeste do país, onde ele é conhecido como o protetor dos agricultores. Ressaltamos que o milho plantado será consumido nas festas juninas, realizadas no assentamento. Tradições religiosas como essa permeiam fortemente a vivência do povo do campo. Os educandos e os educadores das duas escolas do assentamento participam dessa atividade.

Em 2018, o coletivo do Milton Santos participou de forma mais ampliada, com a articulação da gestão e de professores de componentes curriculares que trabalham conteúdos ligados ao plantio. Segundo a interlocutora Eva, foram dois dias de aulas de campo. No primeiro dia foi feita a limpeza e a preparação dos lotes para plantar o milho da espécie crioulo, da Rede de Sementes do Terra Vista.

A atividade foi orientada pelo coordenador do assentamento e acompanhada pelos gestores, pela coordenação pedagógica e por nove professores do Milton Santos. Ressaltamos que a escola, durante a jornada pedagógica realizada em fevereiro de 2018, tomou como definição participar dos mutirões do ATV todos os meses, assim como colocar em pauta o debate da soberania alimentar. Participaram do mutirão os educandos dos seguintes cursos nos dois dias: Agroecologia, Meio Ambiente, Zootecnia e Informática, envolvendo nove educadores que ministravam aulas nos dias em que aconteceu o mutirão.

RECONSTRUÇÃO DO CAMPO AGROSTOLÓGICO

Em 30 de maio de 2017, sob a orientação da professora Gilmara, uma das interlocutoras da pesquisa que deu origem a este texto, foi realizada a preparação do campo agrostológico, que fica localizado na área interna da escola. Nessa atividade, os educandos do Curso de Zootecnia ficaram responsáveis por reconstruir o campo, implantado na área experimental da escola. Foram preparados canteiros de 3 metros por 3 e cada parcela foi ocupada por uma espécie forrageira. Segundo a professora, em cada semestre letivo, uma turma de educandos ficou responsável por uma espécie forrageira, acompanhando seu desenvolvimento e se ocupando de todos os tratamentos culturais, como adubação, irrigação e controle de plantas daninhas, sem uso de agrotóxicos. O objetivo de um campo agrostológico é estudar as condições de adaptação de espécies forrageiras, observando seu melhor desempenho. A utilização dessas forrageiras em pastagens tem como intuito melhorar a dieta animal.

O estudo e manutenção dessas forrageiras propiciam maior interesse econômico, bem como agrônomo e zootécnico, auxiliando os produtores e técnicos agropecuários, ao mesmo tempo em que

contribui com a formação dos discentes do curso de Zootecnia e de áreas correlatas (MONTANHA, 2015, s./p).

Nessa perspectiva, o campo agrostológico se constitui em um espaço de pesquisa e intervenção, contribuindo para que os educandos se apropriem de conhecimentos teórico-práticos de seu campo de atuação.

PRODUÇÃO DAS SEMENTEIRAS

A atividade ocorreu em 2017 e foi coordenada pelo professor Alan, um dos interlocutores deste trabalho. Ela se constituiu em produzir mudas a partir de sementes e de tipos de solos existentes no próprio assentamento, objetivando o reflorestamento de áreas degradadas, seja no ATV, seja nas comunidades de origem dos educandos. Segundo o professor coordenador da atividade, na produção de mudas, a estrutura e a organização dos viveiros são muito importantes para obtenção de mudas de qualidade, produzindo plantas de espécies apropriadas e em quantidade necessária à demanda, respeitando-se a época e o destino do plantio. Enfatiza ainda que para isso é extremamente importante planejar corretamente as instalações do viveiro, ter conhecimento suficiente das técnicas para operacionalizá-lo e administrá-lo, além de obter excelente qualidade em sua produção e com menor custo possível. Para a realização da atividade, foram coletadas sementes e extraído solo dentro do próprio assentamento e o recipiente para feitura das mudas foi feito com reutilização de cartelas de ovos (de papel).

Quanto ao viveiro, no assentamento existe este espaço que constitui um laboratório para os distintos cursos ofertados pelo/no Milton Santos, principalmente os de Meio Ambiente, Agroecologia e Agroindústria. Essa atividade está ligada ao Núcleo de Práticas Ambientais, Tecnológicas e Científicas.

Analisando o mutirão realizado em março de 2018 e as demais atividades de campo em diversos momentos da pesquisa, encontramos nelas dois aspectos fundantes: primeiro, uma aproximação do conceito marxista de práxis e também das ideias de Pistrak (2000), quando ele trabalha com a concepção de trabalho socialmente útil, que se trata de

o educador/escola tomar o trabalho humano enquanto centralidade da atividade prática humana, incluindo a relação entre trabalho e educação, como também de explicitar outros atributos como o trabalho que faz com que os educandos se sintam úteis e se preparem para a vida profissional voltados para seus campos de atuação. Assim, o trabalho nas atividades de campo aparece tanto como instrumento educativo articulando escola e trabalho, como elemento de compreensão dos estudantes dos distintos cursos do Milton Santos sobre o que é o trabalho em sua área de atuação.

Em segundo, percebemos, nas atividades “práticas”, que o trabalho como princípio educativo ganha, na escola, a aparência de princípio pedagógico, que, segundo Frigotto e Ciavatta, concretiza-se em uma dupla direção:

Sob as necessidades do capital de formação da mão de obra para as empresas, o trabalho educa para a disciplina, para a adaptação às suas formas de exploração ou, simplesmente, para o adestramento nas funções úteis à produção. Sob a contingência das necessidades dos trabalhadores, o trabalho deve não somente preparar para o exercício das atividades laborais – para a educação profissional nos termos da lei em vigor –, mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais que lhe são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2010, p. 752).

Mesmo aparecendo os dois aspectos anteriormente enfatizados, notamos que o coletivo da escola tem buscado a realização de seu trabalho pedagógico se opondo à concepção capitalista burguesa, que possui como alicerce a fragmentação do trabalho em funções especializadas e autônomas. Nesse sentido, Saviani defende a politécnica que,

[...] postula que o trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais [...]. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho (SAVIANI, 1989, p. 15).

Saviani enfatiza que não pode haver dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual, ou seja, entre o pensar e o fazer, uma vez que essas duas dimensões são indissociáveis, possuem uma unidade teórico-prática no âmbito das relações estabelecidas em distintos espaços-tempos. Assim concebida, a inserção do trabalho como princípio educativo em todas as relações sociais, na família, na escola e na educação profissional, em todas as suas aplicações, especificamente nos tempos atuais em um mundo em que o desenvolvimento científico e tecnológico desafia a formação de adolescentes, jovens e adultos no campo e na cidade, supõe resgatar para todos a dimensão da escola unitária e politécnica, ou a formação integrada – sua maneira prescrita pela lei – colocando nos currículos a crítica histórico-social do trabalho no sistema capitalista, os direitos do trabalho, o conhecimento da história e o sentido das lutas históricas dos trabalhadores no trabalho e na educação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

Pela perspectiva da educação, em específico da Educação do Campo, é crucial que seja feita a crítica a todas as formas de exploração do trabalho, nos processos educativos formais – ensino básico, superior e educação profissional – especialmente ao trabalho infantil. Entretanto, ao mesmo tempo, é decisivo que educandos participem de atividades vinculadas ao cuidado e à produção da vida, seja na escola, seja na comunidade sem prejuízo do seu direito de se apropriar de conhecimentos clássicos, científicos, historicamente elaborados e constantes no currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Carvalho (2018) ao estudar o trabalho como princípio educativo na organização pedagógica do CEEP Milton Santos, em específico suas aproximações e seus desafios, e analisar suas práticas educativas concluiu que é possível denominar essas práticas educativas como uma aproximação das práticas contra-hegemônicas, do ponto de vista da relação da educação com a sociedade e como o trabalho, pois procuram organizar o trabalho pedagógico tendo em vista a transformação da sociedade, posicionam-se contra a ordem vigente, contrárias à conservação da sociedade em que se inserem, tendendo a romper com os interesses dominantes do capital, do agronegócio, da educação bancária. Há significativos aspectos

e práticas que apontam para uma formação humana, conforme preconizado na maior parte do PPP da escola (CARVALHO, 2018).

O Milton Santos traz em seu bojo indícios da Escola Única do Trabalho, apresentando inserção da classe trabalhadora em contraposição à escola “desinteressada” (GRAMSCI, 1979), destinada a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional. A concepção de escola do campo se insere também na perspectiva gramsciana da Escola Unitária, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas tendo em vista a formação técnica e humana dos intelectuais da classe trabalhadora.

Percebemos que na escola pesquisada existe um desejo (explicitado no Projeto Político-Pedagógico e em discursos, entrevistas, seminários) de construção de uma perspectiva de educação que se abeira da proposta da educação politécnica e de formação integral e do ensino médio integrado, numa concepção expandida em suas várias modalidades que se difere da concepção pensada e materializada nas escolas de Educação Profissional brasileiras, em particular, nas do Estado da Bahia, nosso território de vida e de (sobre)vivência, que, de maneira generalizada, vai na contramão de “uma concepção histórica ou materialista-histórica de concepção da realidade social e humana, o método histórico dialético na produção social do conhecimento e uma práxis emancipatória” (FRIGOTTO *et al*, 2010, p. 18).

REFERÊNCIAS

CARVALHO, L. F. O. C. **O trabalho como princípio educativo na organização pedagógica de uma escola de educação profissional do campo**: aproximações e desafios. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A produção de conhecimentos sobre o ensino médio integrado**: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2010.

FERNANDES, B. M.; Molina, M. C. O campo da educação do Campo. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. S. A. (orgs.). **Por uma Educação do Campo**: contribuições para a construção do projeto de Educação do Campo. Brasília, s/n, 2005. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5)

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – **Censo Agropecuário 2017**. Disponível em: https://censoagro2017.ibge.gov.br/templates/censo_agro/resultadosagro/index.html. Acesso em: 23 jan. 2021.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a juventude das áreas de Reforma Agrária**. Documento final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas áreas de Reforma Agrária. Luziânia: MST, 2006.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. II Seminário Nacional da Infância Sem Terra (2014). In: MST. **Educação no MST - Memória**: documentos 1987-2015. São Paulo: Expressão Popular, 2017. (Caderno de Educação, n. 14).

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Linhas de ação para o próximo período (2015). In: MST. **Educação no MST - memória**: documentos 1987-2015. São Paulo Expressão Popular, 2017. (Caderno de Educação, n. 14).

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Como fazer a Escola que queremos?** São Paulo: MST, 1992. (Caderno de Educação, n. 1).

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Princípios Filosóficos e Pedagógicos**. São Paulo: MST, 1998. (Caderno de Educação, n. 8).

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 1989.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

VENDRAMINI, C. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, 2007.

EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO, CONHECIMENTO SISTEMATIZADO E CULTURA POPULAR¹²

Cláudio Félix dos Santos³

Na história das lutas pela terra no Brasil uma das reivindicações contemporâneas diz respeito ao acesso das pessoas que vivem no ou do campo à educação escolar. Uma necessidade humana e um direito negado ou parcialmente realizado, na medida em que o trabalho, as trabalhadoras e os trabalhadores rurais são desvalorizados ou desqualificados no seu fazer, nas suas visões de mundo, nas suas manifestações culturais.

Todavia, o processo organizativo da categoria campesina ao longo da história do Brasil produziu a emergência de movimentos sociais de luta organizados em torno da bandeira da reforma agrária. Nos anos 1960 surgem os sindicatos rurais e as ligas camponesas e, nos anos 1980, surgem movimentos sociais no campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Esse percurso fez emergir, nos anos 1990, o Movimento por Uma Educação do Campo formado por movimentos sociais, sindicatos, organizações não-governamentais, grupos de pesquisa, educadoras e educadores da educação básica e do ensino superior. Educação do Campo “nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (CALDART, 2012, p. 257).

A organização, a concepção e as reivindicações concretas por

¹DOI- 10.29388/978-65-81417-57-4-0-F.161-176

² Esse texto é um desdobramento do artigo publicado pelo autor em conjunto com Ana Carolina Galvão Marsiglia e Adalgiza Gonçalves Gobbi intitulado “O popular e o erudito na educação escolar. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12399/0>

³ Doutor em Educação (UFBA), professor do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (UESB) e do Programa de Pós-Graduação em Memória, Linguagem e Sociedade (UESB). Email: claudio.felix@uesb.edu.br

educação no e do campo produziram um amplo debate e formulações pedagógicas, trabalhos acadêmicos, eventos, publicações que abriram vários caminhos para o debate sobre o tema.

Nesse texto, apresento algumas contribuições acerca da discussão dos lugares do conhecimento sistematizado (erudito) e do conhecimento popular no trabalho educativo escolar a partir da seguinte proposição: o popular e o erudito se intercambiam, formam uma unidade inseparável, apenas cindida artificialmente por conta das relações sociais de dominação, exploração e opressão criando, assim como a separação entre trabalho manual e intelectual, dicotomias que se manifestam concretamente nas sociedades divididas em classe.

Desse modo, a articulação entre erudito e popular é do maior interesse para o trabalho educativo no campo ou na cidade, na medida em que ambos constituem formas e conteúdos específicos de conhecer, sentir e expressar o mundo em suas várias dimensões. Todavia, na educação escolar, é a cultura erudita, sistematizada científica e filosoficamente que se configura como central no processo educativo. Não se trata de juízo de valor, mas de apreender as dimensões pedagógica e política que justificam a existência da escola.

Na primeira parte do texto discorro sobre a reciprocidade entre o erudito e o popular tomando aspectos da trajetória de Luís Gonzaga e de um dos seus parceiros musicais, Humberto Teixeira. Fundamento a reflexão em autores como Antônio Gramsci, Trotsky e Lênin. Em seguida, discuto essa relação na educação do campo abordando a pedagogia do campo e a pedagogia histórico-crítica.

O POPULAR E O ERUDITO: MUITO ALÉM DE UMA DICOTOMIA

*“Quando o verde dos seus olhos,
se espalhar na plantação.
Eu te asseguro, não chore não, viu;
Que eu voltarei, viu; meu coração”*
(GONZAGA; TEIXEIRA, 2005).

Conhecida como um clássico da Música Popular Brasileira, a can-

ção Asa Branca é resultado da parceria entre Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga. A escolha dessa canção como epígrafe indica, de modo peculiar, uma possibilidade de encontro entre a formação erudita (acadêmica ou sistematizada teoricamente) e a popular (espontânea, baseada na experiência e nas tradições populares) no desenvolvimento de formas, cada vez mais ricas, de expressão dos interesses populares.

A princípio, o leitor ou a leitora podem se perguntar: mas o que de erudito tem essa canção? Onde se encontra a unidade entre a expressão erudita e a popular no baião, por exemplo?

Para desenvolver essa questão, discorro brevemente sobre as trajetórias de vida de Luiz Gonzaga e de Humberto Teixeira, autores da canção Asa Branca, e discuto aspectos sócio-históricos e pedagógicos da relação entre conhecimentos popular e erudito e suas implicações para o desenvolvimento do trabalho educativo no campo.

Luiz Gonzaga, conhecido como o rei do baião, nasceu na fazenda Caiçara, a 13 km da cidade de Exu, no Estado de Pernambuco, no ano de 1912. Filho de agricultores e com uma tradição paterna de sanfoneiros, Gonzaga não teve uma formação escolar longa, tampouco formação em teoria musical. Ao sair de sua cidade natal, após alguns anos, fixou-se definitivamente no Rio de Janeiro na década de 1940. Sua vivência das tradições e da música produzida no Nordeste articulada à modernização conservadora do Brasil dos anos 1930 a 1950, que foi marcada pela aceleração da industrialização no centro-sul, pela ampliação da concentração da terra e pelo fenômeno do êxodo rural que obrigou milhões de nordestinos a emigrarem para a região sudeste do Brasil, são elementos fundamentais para compreender a consagração do “Gonzagão” como o rei do baião.

O fato de milhares de famílias nordestinas irem trabalhar na construção do sudeste e de seus sonhos, levando consigo a memória e a saudade do que ficou: o forró pé de serra, os amigos e parentes, o lamento do aboio, espalhou essas e outras expressões dos costumes daquela região pelas ruas dos subúrbios das grandes cidades do sudeste do Brasil.

Luiz Gonzaga era uma dessas tantas pessoas vindas da região nordeste que tinha, na música, uma possibilidade de garantir seu sustento e, quiçá, construir uma carreira. Tocando em bares, cabarés, programas de rádio começou a elaborar melodias e harmonias de baiões, xotes, xa-

xados. Todavia, os limites da pouca escolarização não lhe permitiam escrever letras que expressassem o conjunto de sensações e sentimentos que sentia como emigrante. Como poderia Luiz Gonzaga traduzir em poesia as melodias e as harmonias que pulsavam dentro de dele? Sozinho, ele percebeu que seria um trabalho quase impossível, o que o levou a procurar parceiros de composição. Assim, fez parcerias com compositores como Humberto Teixeira, Zé Dantas, Nelson Valença, Zé Marcolino⁴ para colaborar com a realização de seus objetivos de divulgar o forró no espaço urbano.

Um dos maiores parceiros de Luiz Gonzaga foi Humberto Teixeira (1915 – 1979). Nascido na cidade de Iguatu (Ceará), desde criança, sob a orientação do seu tio Lafaiete, músico e maestro, aprendeu a ler música e a tocar flauta, bandolim e gaita de fole. Radicou-se no Rio de Janeiro aos 15 anos e, em 1943, formou-se em Direito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Estudioso e valorizador da cultura popular feita no nordeste, ele tinha o apelido de doutor baião.

Sua parceria com Luiz Gonzaga aconteceu em 1945 e se deu da seguinte forma: Luiz Gonzaga apresentava as melodias e harmonias (os temas musicais) e Humberto Teixeira escrevia as letras.

O lançamento da primeira composição da dupla se intitula “Lá no meu pé de serra”. A música teve grande sucesso e deu início a uma série de parcerias exitosas como Asa Branca, Mangaratiba, Juazeiro, Paraíba, Quem Jiló, Baião de dois, Assum Preto e Lorota Boa, entre outras.

A importância de Humberto Teixeira⁵ para a música popular está diretamente ligada ao seu conhecimento erudito de história, das tradições nordestinas, de poesia e de músico de formação clássica, a ponto de Luiz Gonzaga afirmar certa vez: “Humberto Teixeira me colocou direitinho dentro do nordeste, com as bonitas letras dele”⁶.

⁴Zé Dantas (advogado, compositor, poeta e folclorista); Nelson Valença (professor e radiologista); Zé Marcolino (comerciante e poeta).

⁵Além de Luiz Gonzaga, Felícia Godói e Lauro Maia foram seus parceiros constantes, tendo composto ainda com Sivuca e com o maestro Copinha. Obteve grande sucesso com o baião, mas escreveu também sambas, marchas, xotes, sambas-canções e toadas (informação disponível em: <http://www.letras.com.br/#!biografia/humberto-teixeira>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2014).

⁶Disponível em: <http://www.luiuzuagonzaga.com.br/videos/entrevistas/Entrevista%203%20-%20Bar%20e%20academia.wmv> (Acesso em: 18 de fevereiro de 2014).

Chamamos a atenção para essa afirmação de Luiz Gonzaga, um homem nascido em Pernambuco, região nordeste, que viveu o cotidiano daquela região, mas que, em termos de elaboração poética, ainda “não estava no Nordeste”. Foi necessário, portanto, a articulação com o conhecimento erudito para expressar, em formas mais elaboradas, a vida do povo do campo. Diante desse fato, podemos afirmar que, sem o conhecimento sistematizado, a música de Luiz Gonzaga, uma expressão da música regional, poderia não ter tido a envergadura e o alcance que teve.

Para alguns, o conhecimento erudito é descontextualizado e emana de um ideário estruturado em torno de princípios como os de universalidade, objetividade, imparcialidade, neutralidade que se choca com a espontaneidade do conhecimento e da cultura popular. Essa forma de abordagem do problema desconsidera as relações sociais de exploração e dominação que fazem com que os processos e os produtos do conhecimento sistematizado (erudito) sejam apropriados por uma minoria, negando à maioria do povo trabalhador o acesso a esse tipo de conhecimento.

Concordo com Saviani (2005) quando afirma ser o saber sistematizado, erudito uma condição para a libertação dos explorados. Portanto, o esforço dos que concordam com essa formulação é encontrar as maneiras para os explorados terem acesso ao saber sistematizado de modo que expressem de forma elaborada os seus interesses, “[...] porque se o povo tem acesso ao saber erudito, o saber erudito não é mais sinal distintivo das elites, quer dizer, ele torna-se popular” (SAVIANI, 2005, p. 79).

Gramsci (1991, p. 138), analisando o problema das culturas popular e erudita, formula a tese da necessidade da “[...] passagem do saber ao compreender e ao sentir e, vice-versa, do sentir ao compreender e ao saber”. Antonio Gramsci expressa com essa tese a preocupação com o problema de como os dirigentes revolucionários lidam ou deveriam lidar com os saberes produzidos pelo povo e, do mesmo modo, de que forma o povo compreende ou deveria compreender a produção intelectual, erudita.

Segundo Gramsci (1991, p. 138-139), “[...] o elemento popular ‘sente’, mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual ‘sabe’, mas nem sempre compreende e, muito menos, ‘sente’”. Esses extremos levaram, e ainda têm levado, a que tratássemos a relação erudito

e popular de forma polarizada sem mediações, produzindo, por um lado, o pedantismo do intelectual e, por outro, a limitação ao senso comum e ao cotidiano do comportamento das massas. Desse modo, podemos incorrer nos extremos da paixão cega e do sectarismo gerados, não exclusivamente, pelos indivíduos, mas também pelas formas de educação, as quais estão, como sabemos, ligadas ao problema da sociedade cindida em classes e tomada de preconceitos e discriminação. Uma sociedade que, em sua gênese e desenvolvimento, caracteriza-se pela negação do acesso das camadas subalternas à produção material e intelectual sistematizada, concentrando essa riqueza nos setores dominantes e médios.

Contudo, se por um momento do processo histórico as classes dominantes discursam sobre a necessidade do acesso a parte desses saberes pelo povo explorado, tal atitude está intimamente articulada ao desenvolvimento das forças produtivas e à necessidade de uma nova moral, de novas atitudes e da formação de técnicos mais qualificados para a realização das tarefas contemporâneas exigidas pelo trabalho na sociedade capitalista.

O esforço por compreender o movimento dinâmico e contraditório do processo histórico, que traz suas marcas na produção do conhecimento teórico/sistematizado (erudito) e do conhecimento popular, exige, por parte dos que reivindicam transformações profundas na sociedade, uma atenção ao problema da relação entre o saber, o compreender e o sentir. Retornemos a Gramsci. Segundo ele,

[...] o erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber), isto é, em acreditar que o intelectual possa ser um intelectual (e não um mero pedante) mesmo quando distinto e destacado do povo-nação, ou seja, sem sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as e, assim, explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica, bem como relacionando-as dialeticamente às leis da história, a uma concepção do mundo superior, científica e coerentemente elaborada, que é o 'saber'; não se faz política-história sem essa paixão, isto é, sem esta conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação [...] (GRAMSCI, 1991, p. 139).

Nessa passagem, não podemos confundir o sentir e o envolvimento do intelectual com as massas com uma piegas paixão pelo saber popular de forma acrítica. Entendemos que o sentimento do intelectual comprometido com a emancipação humana não se resume a uma ação e teorização passiva, tampouco a ensinar o que o povo precisa fazer. Trata-se de contribuir com as lutas populares no sentido de ser um ponto de apoio ao enfrentamento das ilusões no terreno em que elas são criadas, ou seja, na própria objetividade das relações sociais em que são engendradas, como formulava Trotsky (1979).

A cultura popular e a cultura erudita, portanto são expressões das relações produzidas por meio dos processos de trabalho e que ganham forma na cultura dando base a maneiras diversas de agir e pensar o/no mundo.

Todavia, as divergências acerca de como agir na prática social em relação ao debate sobre a cultura popular e a erudita no âmbito do marxismo e da luta pelo socialismo têm momentos marcantes, como os embates sobre o tema no decorrer do processo revolucionário russo de 1917. Referimo-nos à polêmica entre o movimento Proletkult (Cultura Operária), liderado por Bogdanov, e as posições de Lênin e Trotsky, críticos às concepções do Proletkult⁷.

Bogdanov e o movimento de cultura proletária advogavam a necessidade de construção de um novo sistema cultural tendo por base os saberes e as experiências proletários. Um nítido foco na cultura popular. Isso envolveria o estabelecimento coletivo e consciente de uma nova moral, novas formas de organização política, novas expressões de arte que se contrapusessem as da elite czarista ou à cultura burguesa.

Em oposição a essas perspectivas Lênin e Trotski tinham críticas profundas às elaborações do Proletkult, seja em relação a sua concepção de cultura proletária, seja em relação à ordem político-revolucionária.

De acordo com Trotski (2007), o socialismo era a transição para uma sociedade sem classes que colocaria, pela primeira vez na história, a possibilidade de uma cultura sem distinção de classe social. Uma cultura verdadeiramente humana. Portanto, era um grande equívoco defender e lutar por uma cultura proletária.

⁷Para mais detalhes ver Santos (2017).

Como afirma Trotski (2007, p. 39), ilustrando poeticamente a necessidade da paciência histórica em relação ao desenvolvimento da cultura: “O rouxinol da poesia – como a ave do saber, a coruja – só é ouvido depois que o sol se põe. O dia é o tempo da ação, mas no crepúsculo o sentimento e a razão fazem o balanço do que se realizou.” Essa formulação é uma crítica sobretudo a Proletkult, mas também àqueles que julgavam necessária e possível a construção de uma cultura proletária saltando sobre as condições objetivas, em grande parte desconsiderando que a cultura integra a totalidade social.

É preciso, porém, mais que o estritamente necessário à vida para que a cultura se desenvolva e aprimore. [...] o proletariado será capaz de preparar a formação de uma cultura e de uma literatura novas, isto é, socialistas, não por métodos de laboratório, à base da pobreza, necessidade, da ignorância de hoje, mas a partir de meios sociais, econômicos e culturais consideráveis. A arte necessita de bem-estar e abundância. Os fornos ainda devem esquentar, as rodas devem girar mais rapidamente, as lançadeiras devem correr mais depressa, as escolas devem funcionar melhor (TROTSKI, 2007, p. 34).

Portanto, sem o fortalecimento da produção material da vida e, ao mesmo tempo, a apropriação dos bens não-materiais já existentes, a cultura e a arte socialistas seria apenas um embuste, ou mesmo uma “bajulação” ao proletariado limitando as possibilidades de máximo desenvolvimento das potencialidades criativas de todos e de cada um.

Segundo Trotsky, era necessário produzir uma arte para além do imediato e do cotidiano. Uma arte que explorasse as preocupações, as experiências, as percepções do proletariado, mas que fosse bem-feita porque

[...] arte mal feita não é arte e, em consequência, os trabalhadores não precisam dela. O conformista da arte mal feita guarda no fundo boa parte do desprezo pelas massas e se torna muito importante para certos tipos de politiquês, que nutrem desconfiança orgânica na força da classe operária, mas a elogiam quando tudo vai bem (TROTSKI, 2007, p. 162).

A preocupação de Trotski em relação à produção artística e ao desenvolvimento da cultura e da educação por parte do proletariado russo articulava-se com o entendimento de Vladimir Lênin sobre a questão.

No discurso intitulado “Tarefas das juventudes comunistas”, proferido no III Congresso da União das Juventudes Comunistas da Rússia, em 02 de outubro de 1920, Vladimir Lênin falava a centenas de jovens sobre sua principal tarefa: aprender! Aprender, sobretudo, o comunismo. Todavia, ele afirmava que aprender o comunismo não é ter acesso e repetir o que está posto em manuais, folhetos e obras comunistas, sob o risco de se formarem escolásticos ou fanfarrões que, ao invés de contribuir com as lutas pela emancipação humana, as distorcem.

Para Lênin, a separação entre o livro e a vida prática, entre teoria e prática como legado do capitalismo precisaria ser superada pela nova escola socialista. Contudo, “não se pode ser comunista sem ter assimilado o tesouro dos conhecimentos acumulados pela humanidade” (LÊNIN, 1977, p. 98).

A busca por fazer a unidade dialética e orgânica entre intelectual e povo-trabalhador indica que o saber erudito não subsume o popular, desde que estejam claros os fins a atingir, os objetivos que guiarão os passos dos que lutam por uma humanidade emancipada ou alienada. A “passagem do saber ao compreender e ao sentir e, vice-versa, do sentir ao compreender e ao saber”, como formulou Gramsci (1991) e a necessidade dos dirigentes em compreenderem os modos de vida, sentir as paixões do povo, compreender e contribuir na construção de uma sociabilidade pautada na coletivização dos meios de produção e da vida intelectual, discutida por Trotsky (1979) demandam, além da luta política, uma ação educativa.

Penso que nesses embates se encontram as origens das discussões que se estendem até os dias atuais acerca do lugar e de como tratar a relação entre a cultura popular e a erudita, o singular e o universal em formulações e experiências das organizações de esquerda e no debate acadêmico contemporâneo presente em teóricos e teorias que se reivindicam do campo crítico, inclusive no âmbito das ciências da educação.

A seguir, abordarei o tema do popular e do erudito em relação à educação escolar no campo considerando o movimento por uma educação do campo e a pedagogia histórico-crítica.

A EDUCAÇÃO NO CAMPO, CONHECIMENTO CIENTÍFICO E POPULAR

Como afirmei na introdução deste texto, as reivindicações pela educação escolar no espaço rural, a partir das demandas das pessoas que vivem no ou do campo ganharam maior visibilidade e força a partir dos anos 1990 com a construção do Movimento por Uma Educação do Campo.

A Pedagogia do Campo se insere no âmbito das pedagogias críticas ou contra-hegemônicas, ou seja, aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente (SAVIANI, 2008a).

No âmbito das pedagogias contra-hegemônicas podemos subdividi-las em duas modalidades:

[...] uma, centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, preconizava uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar (VASCONCELOS, 1989); e, quando dirigida às escolas propriamente ditas, buscava transformá-las em espaços de expressão das ideias populares e de exercício da autonomia popular; outra, que se pauta pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado (SAVIANI, 2008a, p. 9).

A pedagogia do campo se encontra na primeira modalidade, centrada no saber popular e na autonomia de suas organizações. Nesse sentido, ela se integra à “pedagogia dos movimentos sociais que tem sua orientação teórica mantendo afinidades com as “pedagogias da educação popular”, com ênfase na “pedagogia libertadora” e interlocução com a “pedagogia da prática” (SAVIANI, 2008, p. 173).

Por sua vez, há uma tendência minoritária nesse debate, representada por educadores e pesquisadores ligados à pedagogia histórico-crítica, que defende a centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado.

Essas divergências no campo das pedagogias contra-hegemônicas fazem parte do processo de construção de concepções, teorias e práticas educativas que enriquecem o debate e o desenvolvimento das pedagogias progressistas.

Para a pedagogia histórico-crítica, a educação escolar é a forma central de educação, devendo-se valorizar e lutar pelo acesso das camadas populares ao conhecimento em suas formas sistematizadas: ciência, filosofia e arte, visto que, para a grande maioria do povo, esse é o único espaço para o acesso a esse tipo de conhecimento. A clássica afirmação de Saviani (2005, p. 14), segundo a qual “a escola diz respeito ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”, deixa patente a defesa desse posicionamento sem prejuízo da importância e da necessidade do conhecimento popular na formação humana.

É fundamental destacar o que é central e o que é secundário no desenvolvimento do trabalho educativo escolar. Afirmar que a escola diz respeito à cultura erudita e não à cultura popular é um posicionamento pedagógico e político de valorização de ambas as formas de cultura, mas que deixa clara a natureza da escola, para que ela não se perca numa infinidade de metas sem que consiga cumprir sua função essencial: “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2005, p. 15). Pois,

[...] a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha da experiência escolar, o que inclusive, chegou a cristalizar-se em ditos populares como ‘mais vale a prática do que a gramática’ e ‘as crianças aprendem apesar da escola’. É a exigência da apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola (SAVIANI, 2005, p. 15).

Essas reflexões elaboradas por Saviani são tanto pedagógicas quanto políticas e seguem na linha do que pensam Gramsci, Trotsky e Lênin, cada um a seu modo, ao refletirem sobre questões culturais e processos revolucionários que não desvinculam o popular e o erudito como formas de conhecer a realidade e expressar visões de mundo.

Todavia, como lidar com esses aspectos na escola sem que se percam a centralidade e o conteúdo fundamental da escola elementar (ler, escrever, contar, aprender os princípios das ciências naturais e sociais, aprender uma língua e estudar arte) e a necessidade da presença da cultura popular?

Antônio Nóbrega, um dos grandes estudiosos e artista contemporâneo que conecta primorosamente a arte e a cultura popular com as eruditas, desenvolve reflexões significativas, que auxiliam na elaboração de algumas possibilidades de resposta às questões levantadas. Músico, multi-instrumentista nascido em Pernambuco, Antônio Nóbrega vem produzindo, há mais de 40 anos, um trabalho de profunda inter-relação entre essas duas perspectivas de expressão artística e da cultura.

Em entrevista à Revista da Universidade Federal de Goiás ele afirma:

A minha questão central é a seguinte: para que a cultura popular serve? Qual é a função que ela tem para gente? Vai acabar, vão acabar os folguedos populares? Eu acho que vai acabar, tal como a gente percebe hoje, não sei se vão continuar dessa maneira. Isso porque temos de entender que as manifestações culturais têm uma função que não é a mesma da recriação. Por exemplo, a capoeira é uma luta, em tese é uma arte marcial. Mas trata-se de uma arte marcial realizada brincando, dançando. [...] é uma luta durona que se transformou em uma luta frouxa, ou seja, é uma luta que se faz dançando. Isso tem um significado, isso não foi criado aleatoriamente, em um ambiente de uma cultura gestual rica em significados. [...] então a função daquilo já começa a ser dissolvida. Devemos nos perguntar: o que é que fica dele? O que é importante para retermos e usarmos como arte? Essa é a questão central da cultura popular. Num momento em que o Brasil está dinamizando esse universo cultural, o que ele tem para nos dizer? O que temos a aprender? (NÓBREGA, 2010, p. 33)

A afirmação de Nóbrega acerca dos folguedos populares, manifestações importantes da cultura popular, contribui para enfrentar certas perspectivas idealistas de lidar com o tema. Ao afirmar que os folguedos populares vão acabar na forma como os percebemos atualmente, ele traz o debate para o terreno da materialidade histórica e de suas contradições. A cultura feita pelo povo, assim como a cultura erudita, sofre a dinâmica

das mudanças em cada tempo histórico. Por isso é fundamental apreender o que fica dessas manifestações e, no âmbito das instituições escolares, estudá-las por meio da mediação das ciências que integram o currículo escolar⁸: seus sentidos, seus significados, seus marcos na memória, seu esquecimento e suas ressignificações.

Portanto, a valorização dos saberes do campo e da cultura popular camponesa, seus folguedos, suas formas de ver o mundo, a literatura, a música, a dança, suas expressões plásticas, a sabedoria do povo, os modos de lidar com a terra estarão presentes na vida das pessoas independente da escola. Todavia, concomitantemente, como forma de resistência e contra-ofensiva às tentativas de apagamento da cultura popular por parte do chamado mercado, que se apropria de várias expressões populares e as torna produtos comerciais de consumo esvaziando seu conteúdo histórico-cultural, a escola não pode prescindir de se debruçar seriamente sobre essas manifestações. Até porque, não raro, no meio rural, a escola é o único espaço cultural institucionalizado e que pode, a depender de iniciativas comunitárias e de políticas públicas, transformar-se em verdadeiro centro de cultura ampliando as possibilidades de criação de pontes entre as culturas popular e acadêmica/erudita.

Abro um parêntese para pensar a escola superior, a universidade e sua relação com o conhecimento popular. Em muitos casos, sem o conhecimento científico (erudito) produzido na universidade e em suas várias linhas de pesquisa, extensão e ensino muitas manifestações oriundas da cultura popular ou mesmo da cultura erudita não seriam conhecidas. Graças ao conhecimento erudito, muitas manifestações e folguedos são catalogados, investigados, o que não significa que sejam revitalizados ou recuperados pelos sujeitos que os produziram originalmente. Portanto, o conhecimento sistematizado pode ser, como afirmamos anteriormente, um importante aliado da cultura, do conhecimento popular.

Retomemos outras reflexões de Antônio Nóbrega acerca da dimensão pedagógica da cultura popular e sua relação com a educação escolar:

Claro que há uma dimensão pedagógica nisso tudo. Por exemplo, a cultura que nossas crianças aprendem em nossas escolas hoje, qual é?

⁸ A saber: história, geografia, língua portuguesa, literatura, ciências sociais, artes, educação física, filosofia.

É a dos esportes, é jogar bola, é jogar basquete. Tudo bem, mas será a única, será a melhor? Será que dentro da capoeira” uma manifestação que tem música cantada, que tem ritmo, que tem fluência de movimento “ será que isso não pode ser compreendido, apropriado, uma pedagogia para as pessoas? Talvez não estejamos conseguindo ver isso. No meu entender, há uma crosta muito grossa que sombreia nossa cultura popular. Nesse sentido a cultura chamada globalizada é uma penumbra, ela desfacilita (sic) essa compreensão. Estamos sendo bombardeados com tanta informação, todo dia, que a gente não consegue olhar para frente, não consegue se conectar com aquilo que é mais importante, tanto no nosso consciente pessoal, quanto no coletivo (NÓBREGA, 2010, p. 33-34).

O exemplo de Antônio Nóbrega acerca da capoeira como um elemento da cultura popular a ser trabalhado como conteúdo escolar mediado pelo conhecimento sistematizado inspira outras possibilidades de diálogo entre essas formas de conhecer, enriquecendo as experiências de ensino e de aprendizagem. O fato de considerarmos o conhecimento erudito como núcleo da educação escolar não exclui ou ameaça o conhecimento popular. Obviamente essa ameaça vai depender da visão de mundo e das concepções e práticas educativas desenvolvidas: se mantenedoras da ordem existente (pedagogias ligadas aos interesses dominantes), ou se buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente.

Os encontros entre o popular e o erudito, como a parceria de Luiz Gonzaga com Humberto Teixeira, ou a trajetória de Antônio Nóbrega, músico de formação erudita que mergulhou no universo da cultura popular produzida na região nordeste do Brasil, demonstram as reciprocidades e as possibilidades da expressão do popular de forma mais desenvolvida, sem que se percam suas raízes, suas memórias, inclusive na educação escolar.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel B.; ALENTAJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo:

- Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.
- GONZAGA, Luís; TEIXEIRA, Humberto. **Asa Branca** (1947). Intérprete: Luiz Gonzaga. In: GONZAGA, L. *Maximum*: Luiz Gonzaga. Rio de Janeiro: Sony/BMG, 2005. 1 CD.
- GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 9ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1991.
- LÊNIN, Vladimir. **Sobre a educação**. Lisboa: Seara Nova, 1977.
- NÓBREGA, Antônio. **Entrevista**. Revista da Universidade Federal de Goiás. Ano XII, n. 8, jul., 2010.
- SANTOS, Cláudio Félix dos. Cultura proletária ou cultura universal? Sobre perspectivas culturais e educacionais nos primeiros anos da Revolução Russa (1917–1924). **Revista Binacional Brasil-Argentina**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 2, pp. 65-83, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/rbba.v6i2.3663>. Acesso em: 10 maio 2021.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. As teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, 2008a.
- TROTSKY, Leon. **Questões do modo de vida**. Tradução A. Castro. Lisboa: edições Antídoto, 1979.
- TROTSKI, Leon. **Literatura e Revolução**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

TECNOLOGIAS DE PRODUÇÃO DA VIDA: SABERES DO TRABALHO DA PESCA EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS^{1 2}

Doriedson S. Rodrigues³

Oswaldo Luís Martins de Castro⁴

INTRODUÇÃO

O Baixo Tocantins é uma das regiões de colonização mais antigas do estado do Pará, Amazônia, sendo constituído por sete municípios – Abaetetuba, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Cametá, Mocajuba, Baião e Oeiras do Pará. É a partir dessa região, com foco no município de Cametá, que apresentamos o presente artigo sobre o mundo de trabalho de pescadores e pescadoras artesanais. Produzimos uma reflexão sobre saberes do trabalho da pesca, manifestos em instrumentos (tecnologias) e em relações sociais mediadas pelo trabalho dos homens entre si e com outros elementos da natureza.

Segundo Almeida (2010, p. 292), o Baixo Tocantins é uma região

¹DOI- 10.29388/978-65-81417-57-4-0-F.177-192

² Uma primeira versão deste trabalho foi publicada na Revista Trabalho Necessário, v. 18, n. 37, em 2020, com o título “Tecnologias de produção da vida em imagens: saberes do trabalho da pesca em comunidades ribeirinhas”. Tratou-se de um ensaio, no qual apresentávamos, a partir de fotografias, a produção de saberes do trabalho da pesca, manifestos em tecnologias e na extração de recursos da floresta, como resultantes de relações sociais mediadas pelo trabalho dos homens entre si e com outros elementos da natureza. Entretanto, para a presente publicação, ampliamos as discussões sobre as tecnologias do trabalho da pesca, problematizando-as, mais ainda, no interior das contradições capital e trabalho, assim como a partir das categorias território e modos de vida. Para tanto, revisitamos a investigação de Rodrigues (2012) sobre Saberes e Luta de Classes. Neste texto, optamos por retirar as fotografias, que podem ser observadas no trabalho disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/46288/26496>>.

³ Doutor em Educação. Docente da Universidade Federal do Pará. E-mail: doriedson@ufpa.br

⁴ Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica, pela Universidade Federal do Pará. Docente da Educação Básica, atuando no Ensino Médio e no Fundamental. E-mail: lam-pamartins@gmail.com

envolvida por um *mundo de águas*, “[...] organizado pelos rios Moju, Pará e o caudaloso Tocantins”. Ele destaca que “[...] apenas o município de Oeiras do Pará não é banhado pelo Tocantins, e sim pelo Rio Pará”. Todavia, também de acordo com Almeida (2010, p. 292), a região, em maior ou menor profundidade, sofre “[...] os impactos da barragem de Tucuruí, com ênfase para a redução do pescado”, afetando a produção da vida das comunidades ribeirinhas, que têm, nesse estuário, as marés condicionando-lhes a existência em suas diferentes mediações “ sociais, políticas, organizativas, produtivas, culturais, por exemplo. As marés também lhes permitem, por meio de típicas embarcações da região, como “cascos (canoas), voadeiras e popopós - nome de embarcação adquirido por conta do ruído do motor [...]”, estabelecer “[...] relações comerciais entre os agricultores, pescadores e extrativistas com o meio urbano”.

Nesse contexto socioambiental, Cametá é território⁵ onde vivem comunidades quilombolas, extrativistas, povos das águas e da floresta, populações urbanas, rurais, camponesas e ribeirinhas. Trata-se de um município com mais de 380 anos, com uma população estimada em 137.890 habitantes⁶, tendo a maior parte de seus habitantes vivendo na zona rural e em comunidades ribeirinhas, a partir das quais resultam as discussões aqui presentes.

Por ribeirinhos, categoria que permite compreender a materialidade produtiva e relacional de homens e mulheres em suas relações com outros elementos da natureza e com eles mesmos, entendemos, conforme Neves (2009, p. 70), um conjunto de pessoas que constrói a vida por meio da pesca e da extração de recursos da floresta, mas também a partir da agricultura de várzea, vivendo/trabalhando em ambientes na beira de rios, furos, igarapés, com “[...] um modo de vida advogado como *sui generis*”, organizados em comunidades entendidas como “[...] unidade territorial politicamente constituída pelo ideário da solidariedade e da redistribuição fraterna ou vicinal”.

⁵ Com base em Souza (2020, p. 13), entendemos também que “[...] os povos/comunidades tradicionais têm o território como ‘[...] um ambiente simbólico, místico, político, econômico’ (SOUZA; BRANDÃO, 2012, p. 3), entendido como o lugar para além de suas fronteiras geopolíticas. Para eles, o significado do território norteia a vida das pessoas que ali vivem e constroem valores em suas experiências de trabalho”.

⁶ Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Acesso a partir de <https://cidades.ibge.gov.br/>.

Com base também em Neves (2009, p. 68), entendemos que os ribeirinhos, pela “[...] relação com os recursos naturais, são portadores de saberes, técnicas, estratégias e alternativas peculiares à convivência [...]”. Nesse contexto material de existência, permeados pelas relações com outros elementos da natureza, são também atingidos por ações decorrentes do modo de produção capitalista, como a presença de grandes projetos de interesse do capital, a exemplo da Hidrelétrica de Tucuruí⁷.

Em Cametá, um conjunto de pescadores e pescadoras artesanais, ribeirinhos e ribeirinhas vivendo no interior de ilhas, vilas, comunidades, distritos e produzindo a vida por meio do trabalho, vai pondo em movimento “[...] forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana” (MARX, 2008, p. 211), tanto no que se refere à produção de tecnologias, aqui entendidas como instrumentos para a captura de pescado e extração de recursos das florestas, quanto ao que diz respeito ao estabelecimento de relações sociais necessárias à manutenção da vida, constituindo, assim, a própria existência.

Tudo isso acontece no/pelo trabalho, que vai possibilitando a esse sujeito de história, a partir de suas próprias ações, *impulsionar, regularizar e controlar* “[...] seu intercâmbio material com a natureza [...]”, de maneira que, “atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza”. Desse modo, “[...] desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais” (MARX, 2008, p. 211).

As discussões aqui apresentadas expõem o cotidiano da materialidade produtiva de homens e mulheres ribeirinhas que constroem tecnologias e relações sócio-comunitárias, a fim de atender suas necessidades de existência, moldando a natureza, em seu sentido amplo, em instrumentos de captura de peixes diversos e para extração de outros recursos da floresta, e também em relações de partilha, colaboração⁸. A partir de Heller

⁷ Segundo Rodrigues (2012, p. 219), a “[...] construção da Hidrelétrica de Tucuruí, iniciada durante o período de ditadura militar, foi desencadeada para atender às demandas de grandes projetos industriais que se instalavam na região Norte, como o Complexo Industrial do Alumínio, em Vila do Conde, e ALBRÁS e ALUNORTE, em Barcarena-PA”

⁸ As tecnologias, entendidas como instrumentos de pesca e relações socioculturais, constituem materialidades de um conjunto de ribeirinhos e ribeirinhas da Amazônia e é possível que haja outras descrições sobre as mesmas, como as de Furtado (1993) e as de Moraes

(2008, p. 31-32), diríamos que esse cotidiano é a vida onde esses sujeitos colocam “[...] ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias”, constituindo a “[...] organização do trabalho e da vida privada [...]” em “[...] partes orgânicas da vida cotidiana”.

Trata-se, assim, de materialidades produtivas, a partir da Unidade Homem-Natureza, que constituem o cotidiano de saberes do trabalho de pescadores e pescadoras artesanais⁹ do Baixo Tocantins, município de Cametá, resultantes, conforme Thompson (1981), de “experiências herdadas” a partir de relações comunitárias estabelecidas entre pais/mães, filhos e filhas, vizinhos e vizinhas, amigos e amigas, trabalhadores e trabalhadoras. Ainda segundo Thompson (2005, p. 7), as “[...] relações sociais e trabalho estão interligados – a jornada de trabalho se alonga e se prolonga conforme as tarefas “ e não existe uma grande sensação de conflito entre o trabalho e o passar do dia”.

Todavia, há de se registrar que essas populações vêm sendo atacadas em seus modos de existir, como outrora já aludimos, pela lógica da produção capitalista, por meio de grandes projetos minero-energéticos presentes na região, a exemplo da Hidrelétrica de Tucuruí e dos complexos Industriais¹⁰, como os de produção de alumínio. Empreendimentos dessa

(2007). Contudo, para o presente trabalho, toma-se a materialidade de vida de homens e mulheres ribeirinhas do município de Cametá-Pará.

⁹ Neste texto, saberes do trabalho da pesca são entendidos como materialidades objetivas desse trabalho, expressos em tecnologias de pesca e em relações sociais vividas, sentidas e percebidas pelas pescadoras e pelos pescadores, constituindo-se em “[...] uma evidência da unidade entre pensamento e prática, expressão do ato único do homem que na ação elabora a realidade, recriando, transformando-a” (DAMASCENO, 1995, p. 21), como resultado “[...] do trabalho e da luta [...]”, sendo “[...] a expressão concreta da consciência de um grupo social, um saber que é útil ao trabalho, aos enfrentamentos vividos cotidianamente [...]” (DAMASCENO, 1995, p. 25).

¹⁰ Atualmente, a região do Baixo Tocantins pode ser afetada negativamente ainda mais em seu modo de existência em decorrência da implementação da Hidrovia Araguaia-Tocantins. Trata-se de projeto que pretende, segundo o jornalista e antropólogo Zuker (2019), tornar navegável o rio Tocantins durante todo o ano, desde o sudeste do Pará, a partir do município de Marabá, até o nordeste paraense, passando pelo município de Baião e outros territórios. Para isso, são necessários processos de dragagem e derrocamento de trechos da montante à jusante da Hidrelétrica de Tucuruí, de modo a possibilitar o escoamento de minérios, grãos e produtos pecuários da região centro-oeste do país para o porto de Vila do Conde, município de Barcarena, percorrendo territórios do Baixo Tocantins, onde vive também um conjunto de povos e comunidades tradicionais, que estabelece com o rio uma

natureza vêm causando a “[...] diminuição de pescado, o empobrecimento ainda mais das comunidades [...]”, conforme dispõe Rodrigues (2012, p. 220), intensificando desigualdades sociais, mais intensamente afloradas no contexto da pandemia do Covid-19, iniciada no mundo em 2019 e que assola, também, o Baixo Tocantins, onde mais de 50% da população de seus municípios apresentam domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa¹¹. Esse é o caso de Cametá, com 55,4% da população inserida nessas condições, conforme dados de 2017 (IBGE)¹². Constituem-se, portanto, em territórios de intensa pobreza.

Entretanto, opondo-se à destruição da vida, pescadores e pescadoras artesanais vão também produzindo a vida, aqui exposta a partir do trabalho que realizam e de instrumentos que produzem. Pactuando com as reflexões de Magalhães e Tiriba (2018) sobre a categoria experiência, diríamos que são homens e mulheres que, vivendo em sociedade “comunidades ribeirinhas –, vão, por meio do trabalho e das experiências daí decorrentes,

[...] atuando e transformando a realidade de acordo com o acúmulo histórico, material e cultural de experiências vividas, mas também transmitidas e apreendidas no seio da realidade material, formando verdadeiros repertórios de aprendizagens sociais, que são acionados de acordo com as necessidades concretas e psicossociais coletivas (MAGALHÃES; TIRIBA, 2018, p. 16).

Este texto, portanto, decorre de experiências de trabalho que retratam “*verdadeiros repertórios de aprendizagens sociais, [...] acionados de acordo com as necessidades concretas e psicossociais coletivas*”, de que nos falam Magalhães

relação simbiótica de vida. A região do Baixo Tocantins vem se mobilizando contra essa implementação, como ocorreu nos dias 16 e 17 de julho de 2021, no município de Baião, Pará, quando representantes de trabalhadores e povos tradicionais estiveram reunidos em prol de uma mobilização conjunta contra o projeto da hidrovía no Estado, conforme <http://www.cut.org.br/noticias/hidrovía-araguaia-tocantins-repete-os-erros-do-passado-e-prejudica-populações-lo-2ab0>. Acesso em 18 de julho de 2021.

¹¹ Em 2017, o salário mínimo era de R\$ 937,00. Em 2020, o valor do salário mínimo no Brasil chegou a tão somente R\$ 1.045,00, com um pequeno acréscimo em 2021, quando o valor passou para R\$ 1.100,00. Informações disponíveis no site: http://www.guiatrabalhista.com.br/guia/salario_minimo.htm.

¹² Acesso a partir de <https://cidades.ibge.gov.br/>.

e Tiriba (2018, p. 16), dando-nos dimensão de um modo de existência, no qual a unidade homens/mulheres-natureza não se manifesta enquanto processo de maximização e privatização da riqueza, mas como necessária materialidade para a produção da vida de pescadores e pescadoras da Amazônia paraense.

Estruturalmente, este trabalho apresenta esta introdução, assim como uma seção em que focamos os saberes de tecnologias de pesca e as relações socioculturais produzidas e mediadas por pescadores e pescadoras artesanais, a partir do intercâmbio entre eles mesmos e com outros elementos da natureza, culminando com as considerações finais.

SABERES DO TRABALHO EM TECNOLOGIAS: INSTRUMENTOS, PROCEDIMENTOS DE PESCA E RELAÇÕES SOCIOCULTURAIS

No contexto dos processos de trabalho desenvolvidos por pescadores e pescadoras artesanais, os saberes produzidos se configuram enquanto unidade teórico-prática (VÁZQUEZ, 1968) decorrente de um processo do qual o homem e a mulher participam em sua totalidade, haja vista que, ao objetivar a realidade, transformando-a, vão também constituindo suas subjetividades, transformam-se em seres sociais conhecedores de rios, peixes, processos de pesca, forjam-se, materialmente, no cotidiano da vida do pescador. Trata-se, a partir de Vázquez (1968, p.195), de saberes decorrentes de uma práxis produtiva, de uma “[...] relação material e transformadora que o homem estabelece – mediante seu trabalho – com a natureza”.

São saberes que nascem dessa relação, de que nos fala também Marx (2008), quando o homem, diante de desafios decorrentes do seu processo de trabalho, vai projetando soluções, buscando inovações, criando novas tecnologias e aprendizados relativos a seu trabalho. Concomitante ao movimento de braços, pernas e órgãos, vai cumprindo uma função social ao se constituir como um ser social do tipo pescador, em face a outros seres sociais como professor, médico, empresário, etc.

É nesse sentido que podemos compreender as palavras do pescador I. N. sobre saberes relativos à pesca resultantes não de um aprendi-

zado formal, no sentido escolar, mas da relação do homem com outros elementos da natureza. Essa relação exige criatividade no processo produtivo de saberes, a fim de superar dificuldades, vencer desafios, quer de ordem técnica, quer de ordem instrumental, devendo, então, o pescador *saber um pouco de tudo*, dominar uma totalidade de saberes necessários ao seu cotidiano da pesca. Realizando seu trabalho, o pescado extraído assume *valor de uso*, ao se constituir em alimento. Entretanto também pode se constituir em *valor de troca*, quando lhe serve como mercadoria para obtenção de recursos financeiros necessários à satisfação de outras necessidades.

Ele, pescador, que é o pescador profissional, além dele saber pescar, conhecer a maré, manjar um pouco ali, que a gente chama o indício “olha, ali tem indício de ter peixe” “ele também precisa saber confeccionar o material dele, fazer malhadeira, fazer casco; o pescador [...] sabe um pouco de tudo: ele sabe fazer o barco dele, se dar um prego no motor no meio do rio ele sabe mexer com a máquina; ele sabe um pouco de que depende nessa área aqui da pesca, ele entende, ele entende (I. N., 2012, *entrevista*).

O pescador e a pescadora, em termos de identidade, possuem um conjunto de saberes sobre a pesca, materializado em “indícios de onde existe peixe”, em seus instrumentos de pesca e no trato com inovações tecnológicas outras, como o motor de barco (em tempos outros, tal tecnologia não fazia parte do acervo tecnológico de suas experiências¹³), que eles e elas aprendem a operar conforme necessidades do trabalho de pesca.

A esse respeito emblemática é a fala do pescador J. P. A. P. sobre a construção do *matapi* e seu uso no processo de captura do camarão. Trata-se de uma tecnologia em correlação com sua funcionalidade, demonstrando unidade teórico-prática no domínio de seu trabalho de pescador.

¹³ Pompeu (2017) discutiu saberes do trabalho e formação de identidade de pescadores artesanais no município de Cametá, Estado do Pará, focando também os saberes que passaram a constituir a identidade de pescadores e pescadoras após a construção da Hidrelétrica de Tucuruí. Ele defende que “[...] a produção de saberes do trabalho sofreu mudanças significativas após a construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí - UHE e com isso a identidade dos pescadores também mudou, considerando os saberes como elementos formadores da identidade do pescador artesanal” (POMPEU, 2017, p. 82).

Para ele, a construção do instrumento de pesca *matapi* está associada ao pescado que lhe cabe obter – o camarão –, à isca necessária para tanto – o *babaçu* –, bem como ao local adequado para a pesca – a praia – e ao tempo de captura – o regime de marés: maré de enchente e maré baixa.

Sei fazer o matapi. O matapi, ele é feito do jupati, da tala do jupati. A gente tira a tala do jupati, seca e, ao mesmo tempo, a gente tece também como o pari; só que o matapi, ele é mais apertado, é mais firme, e aí a gente usa 300, 350 talas pra fazer o matapi; e aí a gente isca o matapi com o babaçu e coloca na beira, na beira da praia. Quando a maré enche, o camarão vai e entra no matapi; quando ela baixa, a gente vai tirar o camarão do matapi (J. P. A. P., 2012, *entrevista*).

Trata-se de um saber resultante de uma imersão do trabalhador no cotidiano do trabalho a fim de resolver suas necessidades produtivas, no qual o domínio do processo de pesca se faz em totalidade, desde saber o local onde se captura o peixe, até reconhecer as condições da maré e criar as estratégias de organização da tecnologia, a fim de obter pescado.

Outra tecnologia de pesca presente no trabalho de pescadores e pescadoras é o *pari*. Segundo o pescador J. P. A. P., pescador há 35 anos e morador da localidade de Maracu do Carmo, município de Cametá:

O pari, ele é feito de tala de arumã; também até pode ser do marajá. A gente tece com o cipó, o chamado timbuí e a gente faz a camboa, faz as estacas, abre o pari e aí a água cresce, o peixe sobe por cima do pari, quando ela seca o peixe fica preso dentro desse cerco, que a gente faz como pari (J. P. A. P., 2012, *entrevista*).

A fala do pescador J. P. A. P. permite analisar o processo da pesca sendo feito, concomitantemente, ao desenvolvimento da tecnologia criada para capturar o pescado. De posse de talas e de cipós presentes na mata, o pescador tece o *pari*. Leva-o para o rio, abre-o e o coloca em contato com o solo em decorrência da maré baixa. Em seguida, amarra-o a estacas e espera a maré encher e depois secar, a fim de apanhar o pescado que ficou no interior do equipamento.

Esses saberes resultam de suas necessidades de sobrevivência. Eles são plasmados em tecnologias que possibilitam a produção em correlação com saberes de enchente e vazante da maré e com um saber sobre onde é melhor colocar o *pari*, a fim de se obter mais peixes, já que o instrumento, por si só, nada poderá capturar se não houver um saber experiencial sobre onde “*se escondem*” os peixes.

Assim, os pescadores e as pescadoras vão constituindo suas histórias, educando-se e se formando, dominando técnicas de captura de pescado e também produzindo instrumentos de pesca, num processo de produção-formação. A pescadora E. V. F. F. expõe parte desse processo. Para ela, as crianças da comunidade onde mora continuam a se envolver com os afazeres de pesca dos pais e, por extensão, a aprender elementos desse trabalho. “Pelo menos eu tenho vários sobrinhos que fazem. De seis anos pra cima eles já trabalham com o pai direto, de seis anos pra cima eles fazem isso já”.

Esse trabalho de continuar trazendo as gerações mais novas para conhecer o trabalho de pescador, nele se envolvendo, gerando um fazer-se-fazendo, cumpre papel importante no fortalecimento de classe, conforme Rodrigues (2012), configurando uma coesão social que une os trabalhadores, enquanto sujeitos que realizam uma atividade comum. Os saberes da pesca atuam também como capitais simbólicos que contribuem para o sentimento de uma identidade político-social, como instrumentos de luta diante do capital, que tudo busca homogeneizar apresentando seus interesses como sendo comuns a todo um grupo (MARX; ENGELS, 2007).

Ao possibilitar, às gerações mais novas, saberes do trabalho da pesca, numa perspectiva do trabalho como princípio educativo¹⁴, os pescadores e as pescadoras buscam aproximá-las do *caráter criador do trabalho*, conforme Marx (2008), possibilitando o domínio da totalidade do tra-

¹⁴ O trabalho como princípio educativo se refere “[...] à relação entre o trabalho e a educação, na qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Seu campo específico de discussão é o materialismo histórico em que se parte do trabalho como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais, ou seja, do conhecimento, de criação material e simbólica, e de formas de sociabilidade” (CIAVATTA, 2009, p. 408). Outrossim, também entendemos, a partir de Alves e Tiriba (2018, p. 137), “[...] que o trabalho de produção da vida social é em si educativo”.

balho da pesca, desde a construção de instrumentos de pesca, até o desenvolvimento de saberes sobre tipos de peixes. Tal aprendizado põe *em jogo a atividade da consciência*, numa unidade teórico-prática, sem separar o pensamento e a ação, a consciência e a mão e permite definir o que se faz e para que se faz. Isso é o que relata a pescadora E. V. F. F., que aprendeu com o pai o trabalho da pesca, mas também foi desenvolvendo, por conta própria, os saberes daí decorrentes, desde a tessitura de redes de pesca à sua utilização e especificidade pesqueira.

[Meu pai] sabia fazer matapi, malhadeira [...]. Aprendi. Sei tecer malhadeira de fibra, de náilon, qualquer material de pesca “rede de puçá, rede de camarão, matapi. [A rede de camarão] [...] é aquela malha pequenininha que a gente faz pra lançar na praia. [Meu pai], eu via ele fazendo. Ele chamava a gente pra ensinar e ajudar ele fazer. De noite ele chamava a gente pra ajuda, reparar a tala e aí a gente foi aprendendo por nossa conta mesmo (E. V. F. F., 2012, *entrevista*).

Parafraseando Marx (2008), pode-se entender que os pescadores e as pescadoras, em seu processo de produção-formação, transformam o material sobre o qual operam, imprimindo-lhe o projeto que tinham conscientemente em mira, a fim de atender às suas necessidades, aos seus interesses laborativos. Desse processo, resultam tecnologias de pesca, relações sociais, enquanto saberes do trabalho da pesca.

É nessa perspectiva que E. V. F. F., pescadora da localidade de Itaúna, município de Cametá, destaca que, como pescadora, sabe “[...] fazer *matapi*, *malhadeira* [...], tecer malhadeira de fibra, de náilon, qualquer material [...] de pesca, rede de puçá, rede de camarão [...]”, demonstrando que, no trabalho da pesca, foi produzindo um conjunto de saberes materializados na elaboração de tecnologias para a captura do camarão e de peixes em geral, sendo capaz, em seu trabalho, de discriminar os usos dos instrumentos que produz em seu cotidiano de trabalho. É nesse sentido, por exemplo, que ela explica que a *rede de camarão* “[...] é aquela malha pequenininha que a gente faz pra lançar na praia”.

No intercâmbio com outros homens e outras mulheres, portanto, vão, o pescador e a pescadora, constituindo-se como ser social, como nos relata J. C. S. sobre como aprendera o processo de construção da *camaro-*

eira, um instrumento de pesca, a partir do intercâmbio com um colega de profissão.

[A camaroeira] eu não sabia [fazer]. Eu não sabia. Aí tem um colega meu que ele sabia fazer esse. Aí, quando foi um dia, ele disse: “Jorge, tira a tala e vai lá pra casa que eu vou te ensinar. [...] Aí eu vim aqui na cidade e comprei uma despesa e passei três dias lá aprendendo com ele. A gente prepara a tala tudo; elas são finas; aí tem umas que leva apontada. Aí a gente vai tecer aqueles parizinho, já entendeu? Aí a gente tece outro parizinho com aquela tala apontada; aí tece de novo; aí vai injuliar: ela mete esse pau dentro do parizinho pra ele firmar (J. C. S., 2012, *entrevista*).

Das palavras de J. C. S. podemos perceber o ser social pescador se constituindo por meio do trabalho, agindo teleologicamente, propondo-se finalidades e antecipando metas, criando produtos que ganham objetividade, à medida que concretizam projetos, no caso a produção de *camaroeiras* para a captura de camarões, numa evidência da ação do trabalho humano, tal como disposto por Marx (2008).

Não menos importante é o fato de que, com base no discurso do pescador J. C. S., o ser social pescador se universaliza¹⁵ pelos saberes do trabalho da pesca, pela feitura de suas tecnologias, transcendendo, para outras instâncias temporais, o momento daquela aprendizagem transmitida “[...] de geração para geração no próprio ato de pescar e, assim, novos pescadores artesanais vão se (auto)produzindo, perpetuando a atividade pesqueira artesanal [...]” (CORREA; RODRIGUES; ARAUJO, 2018, p. 91), revelando essa práxis produtiva como um tempo-espaço de ensino-aprendizagem que permite a autoprodução como sujeitos sociais pescadores artesanais, a partir dos mundos do trabalho vividos, sentidos e percebidos por esses coletivos de trabalhadores, do que se depreende

¹⁵ Entendemos, a partir de Ferreira (1994), o termo universalizar com o sentido de generalizar. Nessa perspectiva, os saberes que os pescadores elaboram, a partir de uma realidade imediata e específica, acabam por se generalizarem para outras realidades, à medida que estas apresentam similitudes com as realidades primeiras que geraram determinado saber, permitindo que as gerações mais novas sigam aprendendo e apreendendo saberes produzidos por outras gerações, porque acabam por se ver em situações similares, mas não idênticas àsquelas que as geraram.

que não existe “[...] pescador artesanal individual fora das relações sociais que permeiam o exercício das suas práxis produtivas [...]” (CORREA; RODRIGUES; ARAUJO, 2018, p. 91).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, analisamos saberes do trabalho da pesca, a partir do município de Cametá, Baixo Tocantins, Estado do Pará, materializados em tecnologias de pesca e em sociabilidades vividas, sentidas e percebidas por pescadores e pescadoras artesanais, nas relações entre si e com outros elementos da natureza.

São saberes que caracterizam, de acordo com Rodrigues (2012, p. 54), “[...] o trabalho, em sua faceta não alienada [...]”, como “[...] o momento de constituição da humanidade do homem, porque lhe permite o exercício da engenhosidade, da criatividade, do planejamento e da execução do seu querer [...]”.

Nossas análises expressam que as situações de trabalho de pesca estão saturadas de normas de vida e são indicadoras de processos importantes para a constituição de classe, como o viver coletivo e o sentir-se membro de uma totalidade social. De acordo com Thompson (1981), os homens se constituem como classe porque sentem e articulam uma identidade de interesses entre si, resultantes de experiências em comuns, herdadas ou partilhadas, que se materializam em saberes.

Os saberes do trabalho da pesca, plasmados em tecnologias e em relações socioculturais, são manifestações dos territórios de vida do Baixo Tocantins e se constituem, de acordo com Tiriba e Fischer (2015, p. 409), em “modos de estar no mundo, em que o metabolismo entre ser humano e natureza pressupõe a regulação do processo de trabalho em sintonia com a natureza [...]”. Eles também corroboram o que dispõe Marañón (2012), a partir de suas reflexões sobre *solidariedade econômica no Buen Vivir*, no sentido de que os saberes do trabalho da pesca expressam relações de produção e reprodução de uma solidariedade econômico-cultural que se opõe às de natureza capitalista (fundadas na sempre extração da mais-valia e da implementação-intensificação da racionalidade de valores de troca).

Todavia, no Baixo Tocantins, os pescadores e as pescadoras artesanais, envolvidos por mediações de primeira ordem consubstanciando seus processos produtivos e seus territórios, também se encontram ameaçados em seus modos de produzir a vida, pelas racionalidades que mercantilizam a existência a partir da presença de grandes projetos do capital, como a Hidrelétrica de Tucuruí e a paulatina implementação da Hidrovia Araguaia-Tocantins, o que tem lhes exigido resistência, organização e posicionamento político, como observado por Rodrigues (2012).

As discussões aqui apresentadas também revelam a engenhosidade do trabalho humano que, em intercâmbio com outros elementos da natureza, produz a vida, plasmando realidades, construindo outras sociabilidades que permitem a homens e mulheres a existência e as condições para tanto. Uma existência avessa a processos de expropriação das próprias condições para continuar existindo e por isso oposta ao modo de produção capitalista, para o qual tudo se plasma em moedas, em rentabilidade, em devastação das condições de vida de homens e mulheres.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rogério. Amazônia, Pará e o mundo das águas do Baixo Tocantins. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 68, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142010000100020. Acesso em: 10 mar. 2020.
- ALVES, Ana Elizabeth Santos; TIRIBA, Lia. Trabalho-Educação, Economia e Cultura em Comunidades Tradicionais: entre a reprodução ampliada da vida e a reprodução ampliada do capital. **Revista Trabalho Necessário**, v. 16, n. 31, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/27375/15916>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- CASTRO, Osvaldo Luís Martins; RODRIGUES, Doriedson S. Tecnologias de produção da vida em imagens: saberes do trabalho da pesca em comunidades ribeirinhas. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, n. 37, set-dez, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/46288/26496>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio César França (orgs.). **Dicionário da Edu-**

cação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. p. 408-415.

CORREA, Raimundo Nonato Gaia; RODRIGUES, Doriedson do Socorro; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práxis produtiva, metamorfoses no mundo do trabalho e processo de constituição de identidade entre trabalhadores na Amazônia paraense. **Revista Trabalho Necessário**, v. 16, n. 31, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/27375/15916>. Acesso em: 20 jun. 2021.

DAMASCENO, Maria Nobre. O saber social e a construção da identidade. **Contexto & Educação**, ano 9, n. 38, p. 19-39, abr./jun. 1995.

FURTADO, Lourdes. **Pescadores do rio Amazonas:** um estudo antropológico da pesca ribeirinha em uma área amazônica. Belém: MPEG, 1993.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa.** São Paulo: Nova Fronteira, 1994.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; TIRIBA, Lia. Introdução. In: MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; TIRIBA, Lia (orgs.). **Experiência:** o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política.** v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Martin Claret, 2007.

MARAÑÓN, Boris. Hacia el horizonte alternativo de los discursos y prácticas de resistencias descoloniales. Notas sobre la solidaridad económica en el Buen Vivir. In: MARAÑÓN, Boris *et. al* (orgs.). **Solidaridad económica y potencialidades de transformación en América Latina:** una perspectiva. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2012.

MORAES, Sérgio Cardoso de. **Uma arqueologia dos saberes da pesca:** Amazônia e Nordeste. Belém: EDUFPA, 2007.

NEVES, Delma Pessanha. Os ribeirinhos-agricultores de várzea:

formas de enquadramento institucional. **Revista Novos Cadernos NAEA**, v. 12, n. 1, pp. 67-92, jun. 2009.

POMPEU, José Carlos Wanzeler. **Saberes do trabalho e formação de identidade de pescadores artesanais no município de Cametá-Pa**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Faculdade de Educação e Cultura, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2017.

RODRIGUES, Doriedson do Socorro. **Saberes sociais e luta de classes: um estudo a partir da colônia de pescadores artesanais Z-16 Cametá/ Pará**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

SOUZA, William Kennedy do Amaral. **Trabalho-Educação, Economia e Cultura em Povos e Comunidades Tradicionais: A (Re) Afirmação de Modos de Vida como Forma de Resistência**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. 2. ed., v. 1, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. **Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial: costumes em comum – estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

TIRIBA, Lia; FISCHER, Maria Clara Bueno. Espaços/tempos milenares dos povos e comunidades tradicionais: notas de pesquisa sobre economia, cultura e produção de saberes. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 56, pp. 405-428, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2440/1706>. Acesso em: 20 jun. 2021.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 1968.

ZUKER, Fábio. **Ampliação da Hidrovia Araguaia-Tocantins ameaça ribeirinhos. Amazônia Real**, Manaus, 17 de julho de 2019, seção Meio Ambiente. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/ampliao-da-hidrovia-araguaia-tocantins-ameaca-ribeirinhos/>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RELAÇÕES SERES HUMANOS/NATUREZA E SABERES DO TRABALHO ASSOCIADO: PREMISSAS POLÍTICO-EPISTEMOLÓGICAS¹²

Maria Clara Bueno Fischer³

Betânia Cordeiro⁴

Lia Tiriba⁵

O CAMPO COMO CAMPO DE TRABALHO E DE PESQUISA

Mediados pelo trabalho, que relações homens e mulheres estabelecem com a natureza? O que, por que e para quem produzem? Como é o processo de trabalho? Os frutos do trabalho são, majoritariamente, para a manutenção da vida material e simbólica da família e da comunidade? Que sentidos e valores são atribuídos ao trabalho? Como se articulam tempo de trabalho e tempo de ócio? Quais são os nexos entre economia e cultura na organização da vida social? Que saberes são produzidos sobre o trabalho e a vida em comunidade?

Homens e mulheres não nascem humanos, mas se tornam à medida que produzem a si mesmos como elementos da natureza. Mediados pela experiência do trabalho, os processos de intercâmbio com a natureza constituem-se como elementos de formação humana, ou seja, do fazer-se

¹DOI- 10.29388/978-65-81417-57-4-0-F.193-210

² Uma versão deste texto foi publicada na Revista HISTEDBR, em 2022. Ela pode ser conhecida em FISCHER, M.C.B.; CORDEIRO, B.; TIRIBA, L. Relações seres humanos/natureza e saberes do trabalho associado: premissas político-epistemológicas. HISTEDBR Online, Campinas, v. 22, p. 1-16, 2022.

³ Doutora em Educação pela University of Notthingam/Reino Unido. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS/RS. Email: mariaclara180211@gmail.com

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista AT/CNPq. Email: betaniascordeiro@gmail.com

⁵ Doutora em Ciências Políticas e Sociologia pela Universidad Complutense de Madrid/Espanha. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF/RJ. Email: liatiriba@gmail.com

humano como ser social, o que requer permanente processo de criação e reflexão sobre o mundo. Distinguimo-nos da melhor abelha pela práxis, entendida como unidade ação/pensamento/ação, “forma específica do ser humano” (KOSIK, 1995, p. 222). Exatamente por isso nos damos conta de que, no final do processo de trabalho, aparece um resultado que figurava em nossa mente, mas que foi se modelando nos movimentos de transformação da matéria em valores de uso - materiais e simbólicos - necessários ao existir humano. É pela práxis que construímos maneiras de estar, pensar e sentir o mundo, que produzimos saberes e cultura.

Por meio da gravura “Caçador Ilustrado” de Francisco Brenand e Vicente de Abreu, na qual aparece um indígena carregando um arco e flecha para matar um pássaro, Paulo Freire (1976, p. 128) nos convida a perceber os nexos entre natureza, cultura, trabalho e educação.

As penas são da natureza, enquanto estão no pássaro. Depois que o homem mata o pássaro, tira suas penas e transforma elas com o trabalho, já não são natureza. São cultura. [...] Descobre que ao prolongar os seus braços 5 a 10 metros, por meio do instrumento criado, por causa do qual já não necessita apanhar sua presa com as mãos, o homem fez cultura. Ao transferir não só o uso do instrumento que funcionalizou, mas a incipiente tecnologia de sua fabricação a gerações mais jovens, fez educação.

Defrontando-se com a natureza, com a intenção de transformá-la em uma de suas forças, o indígena-trabalhador(a) “põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos” (MARX, 1980, p. 202). Movido pela vontade, imprime-lhe “forma útil à vida humana” (MARX, 1980, p. 202), humanizando-se com as criações e as representações que faz do mundo. Essa força, denominada força de trabalho e que se manifesta por meio do trabalho vivo, diz respeito ao conjunto de faculdades físicas, intelectuais e emocionais existentes no corpo humano que, posto em movimento, tem a capacidade de produzir valores de uso de qualquer espécie. Além da capacidade de amar, contemplar a beleza, questionar e se indignar. O que carrega a força de trabalho humana senão a possibilidade de materializar a produção das coisas que dão sentido à vida em sociedade?

Por ser o trabalho comum a todas as formações sociais, é preciso investigar tanto as mediações de primeira ordem, que promovem nexos íntimos entre seres humanos e natureza, como as mediações de segunda ordem do capital (MÉSZÁROS, 2005), que tornam hegemônico o modo de produção capitalista, o qual tem coexistido com outros modos de produção da existência humana⁶.

Para além de uma visão bucólica de campo, podemos dizer que existem muitos e muitos campos, entre eles o do agronegócio (expressão da agricultura patronal), ou o campo da chamada agricultura familiar, que, embora se caracterize por relações de trabalho entre os membros de uma ou mais famílias (NEVES, 2012), muitas vezes, coopera com empresas capitalistas para escoar a produção. A agricultura familiar não necessariamente corresponde às práticas econômico-culturais da agricultura camponesa, que se difere radicalmente do modo capitalista de fazer agricultura. Na contraditória ofensiva ao sistema do capital, o modo camponês de fazer agricultura incorpora, segundo Carvalho e Costa (2012, p. 29), “a perspectiva maior de fortalecimento dos camponeses pela afirmação de seu modo de produzir e de viver, sem com isso negar uma modernidade que se quer camponesa”.

Os saberes do trabalho de homens e mulheres do campo (e que dele vivem) vão se constituindo através de vínculos estreitos com a natureza concebida como parte integrante do ser-do-campo. Seus modos de vida estão diretamente relacionados à dinâmica dos ciclos naturais, o que lhes confere um acervo de conhecimentos que se materializa em sistema de uso e manejo dos recursos naturais, sendo as práticas produtivas de base familiar e comunitária. Agroecologia e Educação do Campo, por exemplo, tornaram-se expressões do aprendizado e da sistematização de conhecimentos historicamente acumulados por pequenos produtores rurais, ribeirinhos, quilombolas, seringueiros, etc., tornando-se referências para Escolas Família Agrícola, escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e outros espaços educativos onde os movimentos populares buscam dar o tom da construção de um projeto societário que se contraponha ao capitalismo.

⁶ Sobre agronegócio e neoeextrativismo e formas de enfrentamento das populações tradicionais na América Latina, ver quadro elaborado por Tiriba e Fischer (2015, p. 412), tendo como referência matérias publicadas no *Jornal Brasil de Fato*, entre 2013 e 2014.

Considerando as formas históricas em que o trabalho no campo se plasma, chamamos atenção para a importância política e epistemológica de (re)conhecer práticas econômico-culturais não hegemônicas, que se encontram submersas, subsumidas e coexistem com o modo de produção capitalista, em sua “longa duração” (BRAUDEL, 1982). São práticas que se circunscrevem entre a reprodução ampliada da vida e a reprodução ampliada do capital⁷ e que vão conformando o que denominamos “saberes do trabalho associado”. Por tratar-se de saberes cuja fonte primeira é a própria vida, os fundamentos teórico-metodológicos desses saberes têm como base material/espiritual as relações que os trabalhadores e as trabalhadoras associados estabelecem com a natureza e entre si, no âmbito da comunidade e por meio da constituição de redes de produção e comercialização, o que pressupõe a criação de redes de produção e socialização de conhecimentos.

Entendendo que economia e cultura vão se tecendo nas mesmas redes de relações (THOMPSON, 2001) e considerando a classe trabalhadora uma formação tanto econômica como cultural (THOMPSON, 1981), o objetivo desse artigo é reunir fundamentos teórico-metodológicos sobre produção e apreensão de saberes do trabalho associado. Para isso, conceituamos esses saberes e indicamos três espaços/tempos em que eles se constroem. Em seguida, apresentamos premissas político-epistemológicas elaboradas a partir de nossas experiências de pesquisa⁸ em comunidades tradicionais e com a cadeia produtiva da economia solidária Justa Trama, que envolve trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade. Por fim, afirmamos a necessidade de consolidação do que chamamos “pedagogia da produção associada” (TIRIBA, 2001).

ESPAÇOS/TEMPOS DE PRODUÇÃO DE SABERES DO TRABALHO ASSOCIADO NO CAMPO (E NA CIDADE)

Como totalidade social, a realidade se manifesta em suas múltiplas dimensões. Assim, não nos faltam questões nem motivos para observar, interagir e, como Gramsci (2006), imiscuir-nos ativamente na vida

⁷ Ver “Reprodução ampliada da vida; o que ela não é, parece ser e pode vir a ser” (TIRIBA, 2018).

⁸ Apoio CNPq através de recursos Bolsa PQ-CNPq, Fischer (2017-2021).

prática e, com isso, nos aproximar ainda mais de nosso objeto de pesquisa: o trabalho associado. Importante apreender as particularidades e as singularidades das experiências históricas de trabalho associado, perguntando-nos em que medida essas práticas econômico-culturais caminham na contramão do capitalismo. Assim, identificamos pelo menos três espaços/tempos históricos, nos quais se dá a produção dos chamados saberes do trabalho associado. Em seus “tempos múltiplos” (BRAUDEL, 1982), esses espaços/tempos se inter-relacionam, constituindo-se no cruzamento das determinações do capital e da autoatividade de mulheres e homens trabalhadores que insistem em afirmar modos de vida fundados em formas não capitalistas de organização social. São eles:

a) **Espaços/tempos revolucionários** – quando são produzidas mudanças estruturais na sociedade. Verifica-se a dualidade de poderes, ou o confronto entre capital e trabalho que se manifesta por meio de revoltas e rebeliões⁹;

b) **Espaços/tempos da atual crise do capital e do trabalho assalariado** – nos quais as estratégias associativas de trabalho se configuram como parte integrante da economia popular, da economia popular solidária, dos movimentos de ocupação de fábricas e moradias, do MST, das experiências de agroecologia fundadas no trabalho coletivo e nos laços de solidariedade estabelecidos no conjunto da comunidade¹⁰;

c) **Espaços/tempos das economias e culturas dos povos e comunidades tradicionais** – comunidades indígenas, quilombolas, seringueiros, caiçaras, ribeirinhos, pescadores artesanais, pantaneiros, pequenos produtores rurais, entre outros grupos vinculados à agricultura ou à pecuária, aos rios ou aos mares, ao agroextrativismo e a ecossistemas específicos¹¹.

⁹ Entre outras, ver pesquisas sobre a Guerra Civil Espanhola (1936-1939) e a Revolução dos Cravos (1974-1976) em Tiriba e Magalhães (2018).

¹⁰ Sobre esse espaço/tempo ver pesquisas de Tiriba (2001) e Novaes, Mazin e Santos (2015).

¹¹ Entre outros, ver artigos de Tiriba e Fischer (2013) sobre comunidades tradicionais no Mato Grosso; Tiriba e Santana (2016) sobre cultura do trabalho de pescadores do pantanal mato-grossense e Alves e Tiriba (2018) sobre comunidades tradicionais na Bahia, no Pará e em Mato Grosso.

Os saberes do trabalho associado são aqueles produzidos por homens e mulheres do campo e da cidade que se situam em algum dos três espaços/tempos indicados. Eles são construídos nos processos de trabalho que se caracterizam, entre outros, por uma estreita relação seres humanos e natureza, pela apropriação coletiva dos meios de produção, pela apropriação igualitária dos frutos do trabalho e pela gestão democrática das decisões quanto à utilização dos excedentes e aos rumos dos processos de produção da vida social. Envolvem os aspectos materiais, intelectuais e subjetivos presentes na atividade de trabalho e resultam dos processos prático-teóricos de transformação e compreensão da realidade humano-social, isso é, da práxis do trabalho associado.

Os processos educativos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, em sua articulação com os/as da cidade requerem tanto formação técnico-produtiva, como formação ético-política (ADAMS, 2013). Na perspectiva da formação humana omnilateral nos parece necessário incorporar o conceito de saberes subjetivos “para recuperar e afirmar a ideia de que aqui se está tratando da formação de um(a) trabalhador(a) que faz, pensa e também sente a experiência do trabalho associado e autogestionário”. A qualificação subjetiva evidencia “a forja de um sujeito trabalhador que é ao mesmo tempo conhecedor de seu trabalho, ator coletivo em seu contexto e integrante de um projeto coletivo” (CORDEIRO, 2020, p. 216).

O termo saberes do trabalho associado abrange ainda os saberes sistematizados e formalizados em fóruns coletivos que articulam experiências de trabalho associado, reúnem pesquisas e produção científica do conhecimento acerca das dimensões técnicas, políticas, econômicas, filosóficas e culturais do fazer/pensar/refazer o cotidiano do trabalho associado e sua relação com processos mais amplos da vida social (FISCHER; TIRIBA, 2009).

PREMISSAS POLÍTICO-EPISTEMOLÓGICAS PARA APRENSÃO DE SABERES DO TRABALHO ASSOCIADO

O estudo sobre produção de saberes pressupõe a compreensão do princípio educativo do trabalho, entendido como mediação nas relações que os seres humanos estabelecem com a natureza e entre si. Eleger os

saberes do trabalho associado como objeto de estudo e de intervenção na realidade, implica em construir premissas teórico-metodológicas, de cunho político-epistemológico, que aqui explicitamos. A elaboração dessas premissas tem como fonte inspiradora as pesquisas que vimos desenvolvendo em diversos espaços/tempos do trabalho associado, em particular no campo junto a povos e comunidades tradicionais¹².

Neste artigo, queremos ir mais além de uma determinada comunidade ou organização econômica isolada. Queremos pensar o desafio de formação de trabalhadores(as) do campo em redes de conhecimento, ou seja, em redes de mobilização, produção e circulação de saberes do trabalho associado. Para isso, neste texto, destacaremos a experiência da Cooperativa Central Justa Trama, uma cadeia produtiva solidária e autogestionária do setor têxtil e de confecções, que trabalha com algodão agroecológico. Ela reúne cerca de 600 trabalhadores e trabalhadores associados, distribuídos em seis organizações da economia solidária, localizadas nas cinco regiões do Brasil. Juntas são responsáveis pelo plantio do algodão, pelo beneficiamento, pela produção e pela comercialização dos produtos. Envolvendo trabalhadores(as) do campo e da cidade, a Justa Trama materializa o desafio de superar o isolamento das organizações de trabalho associado por meio da construção de redes de economia solidária¹³.

Como articular demandas de trabalho e de vida de homens e mulheres trabalhadoras do campo e da cidade em um projeto coletivo de trabalho em rede? Como suas singularidades se manifestam e, ao mesmo tempo, compõem um projeto único e autogestionário? Como se inter-relacionam e se produzem os saberes da experiência de sujeitos diversos, a partir de territórios diferentes? Os saberes dos diferentes trabalhadores(as) da rede são apreendidos e incorporados por seus diferentes elos construindo coletivamente a cadeia produtiva? Afinal, como os saberes relacionados ao algodão agroecológico atravessam a existência da rede desde a produção até a comercialização? Como Thompson (1981), não

¹² Entre outros, ver Tiriba e Fischer (2013; 2015).

¹³ A Justa Trama é uma das redes de produção e comercialização da economia solidária, envolvendo campo e cidade. Para mais informações acessar o sítio eletrônico <https://justatrama.com.br/>. Há ainda outras redes com essa mesma característica como, por exemplo, a Rede Abelha <https://www.facebook.com/redeabelha/> e a Rede Xique-Xique <https://www.facebook.com/redexiquexique/>.

são poucas as perguntas que devemos fazer aos objetos/sujeitos de nossas pesquisas.

Premissa 01 - *Os saberes se constroem e são frutos das relações sociais de produção da existência humana. Portanto, não são neutros.*

Como nasce e floresce o algodão? Qual a melhor época para o plantio? Como trabalhar a terra sem que seja necessária a utilização de agrotóxicos? Como ser que cria a realidade humano-social, o ser humano se constitui como unidade do próprio homem e do mundo, da matéria e do espírito, do sujeito e do objeto. Nessa condição, homens e mulheres produzem saberes que resultam de respostas às necessidades e à curiosidade de se apropriarem do mundo natural e cultural do qual fazem parte.

O conhecimento pressupõe a inter-relação entre o sujeito que desconhece, o objeto a ser conhecido, o ato de conhecer caracterizado pelo caminho adotado e o resultado ou a resposta encontrada. No que diz respeito ao trabalho no campo, um importante atributo é a racionalidade ambiental, ou seja, a relação que os trabalhadores e as trabalhadoras associadas estabelecem com a natureza. Essa relação é de intercâmbio e de equilíbrio vital? Em que medida, o conjunto de técnicas e o sistema de uso e manejo dos recursos naturais indicam essa racionalidade? Como a dinâmica dos ciclos naturais se liga aos seus modos de vida e formas de produção?

O conhecimento é histórico e contextualizado dado que o ser humano é um ser inacabado e a realidade se movimenta. É o caso dos saberes de pequenos(as) produtores(as), entre eles os da Justa Trama, que convivem com as contradições inerentes ao sistema capitalista. A produção destrutiva do capital, por meio do agronegócio, do neoextrativismo, da construção de barragens, etc., adentra os territórios de homens e mulheres que vivem do campo e da terra repercutindo em fome, miséria e destruição de seus modos de vida¹⁴. Nessa dinâmica, são convocados a atualizar sua práxis e o fazem de forma tensionada. Ora afirmam sua ancestralidade, seus modos de vida e suas escolhas de valorização do tra-

¹⁴ Sobre afirmação e desestruturação de modos de vida em comunidades tradicionais de Rondônia, ver Souza (2020).

balho e de preservação da vida e do planeta e ora promovem a reprodução do capital.

O conhecimento não é neutro. Como nos indica Thompson (1981), a luta de classe é sempre luta por valores, logo envolve escolhas frente ao quê, como, para quê e para quem produzir conhecimento. Ao longo da história da humanidade, a classe trabalhadora tem produzido um patrimônio de saberes resultantes de sua práxis econômico-cultural-político-ética. A que e a quem servem esses saberes? Quando apropriados para si podem se tornar uma força poderosa de libertação, como temos visto acontecer, por exemplo, no movimento agroecológico. Quando apropriados pelo capital, como é o caso do agronegócio, voltam-se contra os trabalhadores e as trabalhadoras¹⁵ e contra o planeta.

Premissa 02 - *Saberes da experiência vivida do trabalho associado e saberes científicos são conhecimentos que demandam mútuo e contínuo reconhecimento e problematização.*

Como e por que homens e mulheres do campo sabem como tratar uma dor de cabeça, uma ferida ou outra enfermidade com os recursos que a natureza lhes oferece? Ou como e por que sabem como combinar recursos naturais para evitar que pragas atinjam a plantação? Por que trabalhadores(as) de diversos segmentos, como é o caso da Justa Trama, resolvem se associar? E como criam e mantêm suas redes? Seus saberes estão plasmados em suas experiências de vida e de trabalho, que são históricas e expressões de suas singularidades.

Como assegura Thompson (1981, p. 17), fundados na experiência, os saberes têm sido criados “fora dos procedimentos acadêmicos [...]”. Ajudaram homens e mulheres a trabalhar nos campos, a construir casas, a manter complicadas organizações sociais” e, mesmo ocasionalmente, a questionar eficazmente as conclusões do pensamento acadêmico. Esses saberes possuem outra dinâmica e são desenvolvidos sob outras bases metodológicas, ainda que também impliquem observação, experimentação, análise e interpretação e comprovação. Entretanto, sua consolidação e sua perpetuação acontecem na experiência de vida, fazendo parte de

¹⁵ Ver Tiriba e Fischer (2015) especialmente o intervalo entre as páginas 410 e 415.

uma sabedoria popular que integra, a um só tempo, natureza e cultura, mente e matéria: “a intuição, as emoções, os valores morais e éticos se encontram embebidos na forma de ver as coisas” (TOLEDO; BARREIRA-BASSOLS, 2015, p. 131).

Diferentemente do saber produzido no processo de trabalho, o saber científico é produzido a partir de critérios e procedimentos metodológicos definidos e compartilhados por uma comunidade de pesquisadores, nas diversas áreas de conhecimento (Ciências Naturais, Ciências Exatas, Ciências Humanas e Sociais). Implica também a adoção de procedimentos referentes à coleta, à análise, à construção e à interpretação de dados e a elaboração de teorias, pressupondo, em ambos os casos, uma validação em rituais acadêmicos.

Nos espaços formativos da Justa Trama, vive-se o esforço de aproximação entre experiência vivida, experiência percebida e conceito. Nessa rede da economia solidária, homens e mulheres que produzem algodão agroecológico são sabedores das relações entre seres humanos e natureza e se empenham para garantir o direito de ter acesso ao conhecimento científico produzido pela humanidade. A Agroecologia¹⁶ ajuda, em grande parte, esses homens e essas mulheres. Ela tem se desenvolvido como uma importante experiência de interlocução entre os conhecimentos de diferentes naturezas, principalmente na América Latina, com vistas ao enfrentamento das consequências devastadoras da Revolução Verde. A agroecologia tem se constituído em um “conjunto de conhecimentos sistematizados”, baseados em técnicas e saberes tradicionais dos povos originários e de outros trabalhadores(as) do campo, assim como dos movimentos sociais do campo que “incorporam princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram desescologizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura (Leff, 2002, p. 42)” (GUBUR; TONÁ, 2012, p. 57).

O campo da Agroecologia considera que saberes acadêmicos e saberes da experiência complementam-se entre si; são históricos e contextualizados e ambos passíveis de crítica, já que são produzidos, por um lado, a partir de racionalidades distintas e, por outro, são atravessados por mediações de primeira e de segunda ordem. Na Educação do Cam-

¹⁶ Ver tese de Márcio Gomes Silva (2020) intitulada “Pedagogia do Movimento Agroecológico: fundamentos teórico-metodológicos”.

po, homens e mulheres lutam pela garantia de acesso à educação formal e essa é uma de suas dimensões, mas ela também compreende o modo de produção do conhecimento que esses sujeitos desenvolvem de forma a garantir sua reprodução e os seus modos de vida. Considera, portanto, a compreensão dos processos produtivos, os saberes dos(as) camponeses(as) e sua relação com a natureza (MOLINA, 2014).

Em síntese, o trabalho e a vida social de homens e mulheres são fonte de saberes, no entanto, Thompson (1981, p. 16) nos adverte que “a experiência é válida e efetiva, dentro de determinados limites: o agricultor conhece as suas estações, o marinheiro conhece seus mares, mas ambos permanecem mistificados em relação à monarquia e à cosmologia”. Daí a importância da classe trabalhadora garantir o direito à educação; uma educação de qualidade socialmente referenciada que considere os diferentes projetos societários onde se tecem os saberes da experiência e os saberes científicos.

Premissa 03 - *Apreender como os saberes do trabalho associado se manifestam requer apreender mediações, contradições, particularidades e singularidades dos espaços/tempos onde eles se constroem. É preciso deixar o objeto “falar”.*

Ao entender a história como processo estruturado (THOMPSON, 1981), colocamo-nos o desafio de captá-la e compreendê-la em sua concretude. Isso só é possível se considerarmos o que homens e mulheres reais estão produzindo enquanto sujeitos sociais, nos seus diversos espaços/tempos. Como Thompson (1981), entendemos que o trabalho de investigação se dá a partir do diálogo disciplinado entre conceito e evidência interrogada, entre teoria (o que é pensado, ainda que no plano das representações) e empiria (o trabalho concreto, a vida concreta).

Por exemplo, que atributos do conceito de trabalho associado são comuns às comunidades tradicionais e a uma experiência que reúne trabalhadores(as) do campo e da cidade, como a Justa Trama? Nos dois casos, os saberes produzidos pelos(as) trabalhadores(as) se fundam em seus processos de trabalho associado. Mas quais são as suas particularidades? Nas comunidades tradicionais, os saberes do trabalho associado são produzidos nas formas comunitárias ancestrais engendradas a partir,

fortemente, de mediações de primeira ordem estabelecidas entre ser humano e natureza. Ao lutarem por seu reconhecimento e pelo direito de existir reafirmam, com suas formas particulares de trabalho associado, uma existência econômico-cultural vinculada à terra e a sua ancestralidade preservadora da natureza.

No caso da Justa Trama, os saberes do trabalho associado dos(as) agricultores(as) são desenvolvidos a partir de sua participação na rede. É o caso da produção agroecológica do algodão, requerida pelo conjunto da cadeia produtiva. A partir da dimensão de associatividade do trabalho que eles(as) realizam (tanto no âmbito da unidade produtiva, no caso a associação de produtores, como no âmbito da rede) e da relação que estabelecem a partir dela com seu território, esses(as) agricultores(as) produzem saberes que não estão, necessariamente, vinculados as suas tradições ou a sua ancestralidade, mas sim a sua condição de trabalhador(a) que deve produzir agroecológica, autogestionária e solidariamente para a valorização da vida e não do capital. De qualquer maneira, podemos dizer que ambas as experiências produzem saberes do trabalho associado, em diferentes instâncias e intensidades, o que significa considerar a unidade do diverso.

Como parte do esforço de promover o diálogo disciplinado entre conceito e evidência interrogada, entendemos que a “ida ao campo de pesquisa” para a reconstrução histórica (dialética passado/presente/futuro) das diferentes experiências de trabalho associado (e seus saberes) requer a mobilização de conceitos de junção (THOMPSON, 1981), considerados em sua materialidade histórica. Experiência, produção/trabalho associado, autogestão, modo(s) de vida, cultura(s) do trabalho, são alguns deles que contribuem para a apreensão da realidade social onde são tecidas as relações entre seres humanos e natureza, mediadas pelo trabalho associado.

Premissa 04 - *As experiências de trabalho associado em rede contribuem com a compreensão e a produção de saberes acerca da totalidade social onde se inserem.*

O conhecimento da realidade por homens e mulheres está em estreita relação com a sua experiência vivida e percebida (THOMPSON,

1981). Trabalhar de forma associada em uma comunidade tradicional isolada ou em uma articulada em rede com outras comunidades tradicionais; trabalhar em uma cooperativa ou em uma rede de cooperativas altera a qualidade e a complexidade da experiência de trabalho associado. As relações entre singularidade, particularidade e totalidade social são vividas e percebidas, nesses casos, em níveis distintos.

Atuando em redes como a Justa Trama, trabalhadores(as) tendem a aprender mais sobre as relações seres humanos e natureza e o mundo do qual são parte ativa. Não só porque compartilham seus saberes já constituídos em suas histórias de vida, mas também porque realizam articulações mais amplas, diversas e complexas em relação à totalidade social. Entram em contato, a partir de uma relação associativa e solidária, que por isso tende a ser construtiva para seus integrantes, com o diferente e, em meio à diferença, estabelecem formas de atuação e conduta. Modificam suas práxis, repositionam sua luta pela afirmação da vida e do trabalho, remodelam suas práticas solidárias, necessárias à sobrevivência do grupo e de seus indivíduos. Estabelecem ou reacendem vínculos com o território do qual são integrantes, compartilham a terra, criam formas específicas de propriedade dos espaços e da produção. Afinal, a quem pertence a terra ou a produção que realizam? Que vínculos estabelecem com outros trabalhadores(as) ou povos do campo? Existe um sentimento de territorialidade que se sobrepõe à lógica da propriedade e da exploração da terra?

Ao unir trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade, a rede Justa Trama, por exemplo, possibilita-lhes interação. Seus(as) trabalhadores(as) precisam deslocar-se de sua própria condição, problematizando sua singularidade por conta da relação estabelecida com “o outro”, no âmbito da rede. Um aprende com a condição do outro e cada qual se vê obrigado a um reconhecimento mútuo, na medida em que o que afeta a um componente da cadeia passa a ser considerado pelo coletivo. As costureiras aprendem com os agricultores e as agricultoras saberes sobre a terra, sobre plantar e colher, mas também sobre a perversidade da agroindústria do algodão, sobre o avanço dos latifúndios no sertão. Juntos, aprendem sobre produção, distribuição e comercialização de mercadorias, apropriam-se cada vez mais da lógica perversa do sistema capitalista e criam formas coletivas, em rede, de enfrentamento.

Premissa 05 - *Constituindo-se como mediação, determinados procedimentos de pesquisa favorecem o diálogo entre conceito e evidência interrogada acerca dos saberes do trabalho associado, contribuindo para reafirmar os modos de vida no campo.*

O processo de criação e de consolidação do conhecimento não é facilmente percebido nem por homens e mulheres que vivem no campo e vivenciam esse processo e nem mesmo por aqueles que se aproximam da experiência de trabalho com o objetivo de apreendê-los. A constituição de um saber é, via de regra, um processo sutil, de longo prazo e de difícil verbalização. Daí a importância de procedimentos de pesquisa que permitam nos aproximar de suas diversas manifestações, que não se resumam à linguagem verbal, como também que auxiliem os homens e as mulheres a perceber e a colocar em palavras os saberes de sua experiência. Para além das palavras, existem formas simbólicas de expressão do saber do trabalho em cantorias e poesias, por exemplo.

A Educação Popular e a Pesquisa Participante têm se destacado por sua contribuição político-metodológica para pesquisas e formação que valorizam substantivamente os saberes da experiência e respeitam os modos de vida de homens e mulheres do campo. Na economia popular solidária se destacam as metodologias de Sistematização de Experiências que incorporam, através de diferentes procedimentos, o protagonismo de sujeitos da experiência e de pesquisadores(as) e educadores(as) na produção crítica de conhecimento¹⁷.

Promovendo o diálogo entre conceito e evidência interrogada (THOMPSON, 1981), há também procedimentos consolidados na pesquisa qualitativa que têm se mostrado particularmente potentes: a observação participante; as entrevistas semi estruturadas e/ou narrativas; as rodas de conversa; o diário de campo; o uso de imagens fotográficas; entre outros. Trata-se, portanto, de usar mediações de natureza metodológica, embasadas em sólido referencial teórico, que favoreçam a emersão de saberes da experiência do trabalho associado e sua (re)apropriação pe-

¹⁷ Ver o livro “A construção do conhecimento em Economia Solidária: sistematização de experiências no chão do trabalho e da vida no Nordeste” (DUBEUX et al, 2012), que é um exemplo das inúmeras publicações que ilustram formas de produção de conhecimento emancipatório que se apóiam na Educação Popular e na Pesquisa Participante.

los(as) trabalhadores(as), como elemento de resistência e (re)afirmação de seus modos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA PEDAGOGIA DA PRODUÇÃO ASSOCIADA

Reunir fundamentos teórico-metodológicos sobre produção e apreensão de saberes do trabalho associado no campo requer considerar que, sob a égide do “imperialismo verde”, as relações seres humanos e natureza estão fortemente atravessadas por mediações do capital. Nesse sentido, encerramos este texto afirmando que, na perspectiva de construir a hegemonia do trabalho sobre o capital, nosso objetivo estratégico é a consolidação do que denominamos “pedagogia da produção associada” (TIRIBA, 2001). Ela é considerada como o campo teórico-prático que visa o estudo e a concretização dos processos educativos que têm como objeto de reflexão e de ação a socialização, a produção, a mobilização, a problematização e a sistematização de saberes sobre o mundo do trabalho que contribuem para a formação integral das trabalhadoras e dos trabalhadores associados na produção da vida.

A experiência no trabalho associado, onde quer que ele aconteça, é, sem dúvida, a principal “escola” para construção da sociedade dos produtores livremente associados, mas, como espaço-tempo formador, não é suficiente. Para consolidar uma pedagogia da produção associada, o distanciamento dos(as) trabalhadores(as) para ad(mirar) sua experiência é central para que se afirmem como sujeitos de práxis crítica.

Independentemente de como se denomine, sabemos que uma pedagogia da produção associada não se afirma apenas pelo que ela “não é”, ou seja, não se afirma apenas pela negação da pedagogia do capital, mas também pelo que ela é ou pode vir a ser. Afirma-se por seus horizontes político-pedagógicos e pelo projeto que defende: a sociedade dos produtores livremente associados. Debruçar-se sobre experiências econômico-culturais atuais e ancestrais de trabalho associado e com elas apreender, acolher e entender os saberes produzidos por mulheres e homens do campo e da cidade é uma das tarefas históricas e estratégicas para alimentar tal projeto.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. **A formação em economia solidárias**: reflexões sobre as experiências do CFES Sul e ITCPs/ Região Sul. São Leopoldo, 2013 (*mimeo*).

ALVES, Ana; TIRIBA, Lia. Trabalho-educação, economia e cultura em comunidades tradicionais: entre a reprodução ampliada da vida e a reprodução ampliada do capital. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 17, n. 31, pp.136-164, set-dez 2018.

BRAUDEL, Fernand. A longa duração. In: BRAUDEL, F. **História e ciências sociais**. Lisboa: Ed. Presença, 1982.

CARVALHO, Horacio M.; COSTA, Francisco A. Agricultura camponesa. In: CALDART, R. *et al* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CORDEIRO, Betânia. **Tramas da Autogestão**. Saberes do trabalho associado produzidos na experiência de construção de uma rede de economia solidária autogestionária. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/219846>. Acesso em: 20 jul. 2021.

DUBEUX, Ana *et al.*(orgs.). **A Construção do Conhecimento em Economia Solidária**: sistematização de experiências no chão de trabalho e da vida no Nordeste. Recife: F&A Gráfica e Editora Ltda, 2012.

FISCHER, Maria C. B. **Produzindo a cultura do trabalho associado**: saberes em (trans)formação na economia popular e solidária. Projeto de Pesquisa PQ-CNPq, 2017-2021 (*mimeo*).

FISCHER, Maria C. B.; TIRIBA, Lia. Saberes do trabalho associado. In: CATTANI, A. D. *et.al* (coord.). **Dicionário Internacional da Outra Economia**. Coimbra; São Paulo: Edições Almedina; Almedina Brasil, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais, o princípio

educativo, jornalismo. v. 2. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GUBUR, Dominique; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, R. S. *et al* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro Primeiro. Tradução Reginaldo Sant'ana. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, Mônica. A educação do campo é o resultado da luta dos trabalhadores rurais no Brasil. [Entrevista cedida a] Martín Granovsky, **CLACSO TV**. In: Congreso Internacional de Educación Superior Universidad, 10, 2014, Havana. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rM4y_1a0-Oc. Acesso em: 20 jul. 2021.

NEVES, Delma P. Agricultura familiar. In: CALDART, R. *et al* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

NOVAES, Henrique; MAZIN, Ângelo D.; SANTOS, Laís. **Questão agrária, cooperação e agroecologia**. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

SILVA, Márcio G. **Pedagogia do Movimento Agroecológico**: fundamentos teóricos-metodológicos. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

SOUZA, William K. A. **Trabalho-Educação, Economia e Cultura em Povos e Comunidades Tradicionais**: A (Re)Afirmção de Modos de Vida como Forma de Resistência. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

THOMPSON, Edward. P. **A Miséria da Teoria ou Planetário de Erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Trad. Waltelsir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward. Folclore, antropologia e história social. In: NE-

GRO, A. L.; SILVA, S. (Orgs). **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

TIRIBA, Lia; FISCHER, Maria C. B. Aprender e ensinar a autogestão: espaços-tempos de produzir a vida associativamente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 527-551, maio-ago. 2013.

TIRIBA, Lia; FISCHER, Maria C. B. Espaços/tempos milenares dos povos e comunidades tradicionais: notas de pesquisa sobre economia, cultura e produção de saberes. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n.56/2, p. 405-428, maio-ago. 2015.

TIRIBA, Lia. Reprodução ampliada da vida: o que ela não é, parece ser e pode vir a ser. **Revista Otra Economía** [online], v. 11, n. 20, pp. 74-87, jul-dec. 2018. Disponível em: <https://revistaotraeconomia.org/index.php/otraeconomia/article/view/14757>. Acesso em: 20 jul. 2021.

TIRIBA, Lia. **Economia Popular e Cultura do Trabalho**. Pedagogia(s) da Produção Associada. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

TIRIBA, Lia; SANTANA, Fernanda. Do diário de campo: conversas com pescadoras/es do pantanal mato-grossense sobre cultura do trabalho. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.26, n.2, maio-ago, p. 65-84, 2017.

TIRIBA, Lia; MAGALHÃES, Livia D. R. Lições do trabalho associado: educação, experiência e memória coletiva. In: MAGALHÃES, L. D. R.; TIRIBA, L. (orgs.). **Experiência: o termo ausente?** Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando, 2018.

TOLEDO, Víctor M.; BARRERA-BASSOLS, Narciso. **Memória biocultural**. A importância ecológica da sabedoria tradicional. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CIOS DA TERRA: SOBRE TRABALHO, CULTURA, PRODUÇÃO DE SABERES E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ana Elizabeth Santos Alves e Lia Tiriba (Orgs.)

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Ana Elizabeth Santos Alves (UESB)

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2002). Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Coordenadora do grupo de estudos e pesquisas (CNPq) “Museu Pedagógico: História, Trabalho e Educação”. Colaboradora do grupo de estudos e pesquisas HISTEDBA/HISTEDBR Nacional. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: trabalho-educação; qualificação profissional; divisão sexual do trabalho; comunidades rurais; escolarização e história da educação.

Betânia Cordeiro (UFRGS)

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de pesquisa Trabalho, Movimento Social e Educação. Graduada em Comunicação Social, habilitação Jornalismo, pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Colabora como pesquisadora nos Grupos de Pesquisa (CNPq) “Trabalho, Educação e Conhecimento” e “Trabalho, Movimentos Sociais e Educação (TRAM-SE)”. Pesquisa principalmente os temas: Saberes do Trabalho Associado, Autogestão, Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e Economia Solidária. Possui experiência nas áreas em educação, em imprensa escrita e falada e em assessoria de comunicação.

Boris Marañón-Pimentel (UNAM)

Licenciado en Economía por la Universidad Nacional Agraria La Molina, Lima, Perú. Maestro en Ciencias Sociales por la FLACSO, México y Doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente es investigador del Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM, desde donde impulsa investigaciones sobre “recursos” naturales y trabajo. Desde 2008, coordina proyectos sobre solidaridad económica en México, con publicaciones varias. Entre 2011 y 2013 coordinó el Grupo de Trabajo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (GT CLACSO): “Economía solidaria y transformación social: una perspectiva desde la descolonialidad”, que aglutinó a más de 15 investigadores de siete países de América Latina, del cual resultaron dos publicaciones.

Célia Regina Vendramini (UFSC)

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com pós-doutorado na Universidade de Lisboa, Portugal (2005) e na Cornell University, EUA (2013). Professora titular no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista de pesquisa do CNPq. Membro do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (TMT). Atua na área Trabalho e Educação, com ênfase nos temas: trabalho, migração e escolarização; reprodução social e educação; movimentos e lutas sociais.

Cláudio Felix dos Santos (UESB)

Graduação em história pela Universidade de Pernambuco (1998), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2004) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2011). Atualmente é professor titular na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), onde leciona nas licenciaturas e no Programa de Pós-Graduação em Memória: linguagem e sociedade. É pesquisador do “Museu Pedagógico: História e Memória” (UESB). Buscando contribuir com o desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolve e orienta pesquisas no campo da memória e da história da educação com focos nas organizações de trabalhadores e na relação memória, história e ensino de história.

Cristina Maria Macêdo de Alencar (UCSal)

Com trajetória em planejamento governamental para o desenvolvimento rural e planejamento educacional em pesquisa e pós-graduação, é docente em cursos de graduação, no Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social (Mestrado e Doutorado) e no Mestrado Profissional em Planejamento Ambiental. Tem experiência nas áreas de Economia e Sociologia Rural e Metodologia Científica, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento social e territorial, relações sociedade e natureza, conhecimento científico e realidade social, relações rurais e urbanas, dinâmicas socioambientais. Lidera o grupo de pesquisa “Desenvolvimento, Sociedade e Natureza”, no qual pesquisa relações entre conhecimento científico e experiências de ruralidade a partir das relações entre o rural e o urbano, tomando a modernidade urbano-industrial como projeto civilizatório tensionador dessas relações. Participou do Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra, como pesquisadora visitante e do PPG em Integração da América Latina (PROLAM/USP). Integra as redes: Rede de Estudos Rurais, Rede de Ciências Sociais e Barragens. Em 2020, assumiu a coordenação do PPG Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social.

Dania López Córdova (UNAM)

Economista, con especialización en Economía Ambiental y Ecológica por la Facultad de Economía de la UNAM. Maestra en Estudios Latinoamericanos también por la UNAM. Participante en proyectos de investigación colectivos coordinados desde el IIEc, UNAM por el Doctor Boris Marañón e integrante del GT CLACSO “Economía solidaria y transformación social: una perspectiva desde la descolonialidad (2011-2013). Cuenta con publicaciones sobre gestión social del agua, responsabilidad social empresarial en el ámbito laboral, solidaridad económica y solidaridad-reciprocidad.

Doriedson S. Rodrigues (UFPA)

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA) (2012). Mestre em Letras pela UFPA (2005). Professor Adjunto IV da UFPA. Coordenador do Campus Universitário do Tocantins/Came-

tá. Vice-Coordenador do GT 09 - Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase na articulação entre Variação, Letramento, Educação, Movimentos Sociais e Política Linguística. Pesquisador na área de Trabalho, Educação e Movimentos Sociais, discutindo formação/qualificação dos trabalhadores tanto em contextos informais, como enquanto políticas públicas, bem como o trabalho como princípio educativo, saberes sociais e organização política dos trabalhadores no interior de atividades produtivas/culturais classistas na/da Amazônia. Pesquisa ainda: juventude, formação e qualificação na escola básica; trabalho e formação de trabalhadores na educação básica; saberes sociais e escolarização de trabalhadores da escola básica. Membro do “Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação” (GEPTE), docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (CAMPUS CAME-TÁ/UFPA) e do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/ICED/UFPA).

Ellen R. S. Miranda (UFPA)

Possui graduação em Pedagogia (UFPA/2012), Especialização em Gestão e Planejamento da Educação (UFPA/2016) e Mestrado em Educação e Cultura (UFPA/2019). Doutoranda em Educação (EDUCACIONORTE/ UFPA/PGEDA/2020). Professora efetiva da Educação Básica Pública da Prefeitura Municipal de Cametá/PA. Possui experiência na área da educação básica, com ênfase em educação infantil, séries finais do ensino fundamental, na área de arte e religião, Educação de Jovens e Adultos e coordenação pedagógica. No ensino superior, possui experiência como professora colaboradora, graduação UFPA/Cametá. É membra do “Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação” (GEPTE/Cametá) e do “Grupo de Pesquisa em Cultura, Território e Resistência da Amazônia Tocantina” (SITIO). Nos movimentos sociais é membra do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Pará (SINTEPP/Cametá); Militante do Movimento Negro Quilombola de Mocajuba; participa em frentes de luta como Educação Quilombola; Fórum Mocajubense de Educação do Campo (FORMEC) e é Membro da Coordenação do Fórum da Educação do Campo das Águas e da Floresta (FECAF), região do Baixo Tocantins.

Fábio Mansano de Mello (UESB)

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/2000), Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL/2003) e Doutorado em Memória (UESB/2019). Professor efetivo da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Teoria Sociológica e Sociologia do Trabalho. Desde 1997, atua na área de Educação de Jovens e Adultos, seja como educador ou como facilitador de formação continuada. Coordenou o projeto de extensão universitária “A dimensão política do educador popular” e os projetos de pesquisa “Educação e Trabalho no sistema prisional” e “Educação como serviço: a expansão do ensino superior privado”, na UESB-Campus de Jequié-Ba. Atualmente desenvolve estudos sobre a memória social e a mercantilização do ensino superior no Brasil.

José Carlos do Amaral Junior (IDR-Paraná)

Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Graduado Economia Doméstica (UFV), Serviço Social e História (Centro Universitário Internacional), possui especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (UFOP) e mestrado em Economia Doméstica (UFV). Atualmente tem investido nas seguintes linhas de estudo: Extensão Rural; Políticas públicas no campo; Método nas ciências humanas e sociais; Abordagens teórico-metodológicas; Economia Doméstica no Brasil; Trabalho, educação e memória; Pedagogia do Doméstico; Método em extensão rural; Trabalho social e extensão rural; Serviço Social e extensão rural; Serviço Social, Questão Social e Questão Agrária; Questão Agrária, rural e campo no Brasil. Exerce a função de Profissional de Extensão Rural no Instituto de Desenvolvimento Rural do Paraná (IAPAR-EMATER).

Lia Tiriba (UFF)

Doutora em Ciências Políticas e Sociologia pela Universidade Complutense de Madrid, Espanha. Realizou estudos de Pós-Doutorado na Universidade de Lisboa (UL) na área de Formação e Educação de Adultos. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação

da Universidade Federal Fluminense (UFF). Membro do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação (Neddate/UFF) e do Grupo THESE - Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde (UFF/UERJ/FIOCRUZ). Editora da Revista Trabalho Necessário e membro do Conselho Científico do GT (09) Trabalho e Educação da ANPEd. Investiga as relações históricas entre trabalho e educação, culturas do trabalho, experiência do trabalho, economia popular solidária, trabalho associado e formas não capitalistas de produção da existência.

Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho (UNEB)

Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (UnB/2018). Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia - Campus X (1996). Membro da coordenação da Feira da Agricultura Familiar Agroecológica e Economia Solidária da Universidade do Estado da Bahia (UNEB-CAMPUS X). Coordena o Fórum Permanente de Educação de Jovens e Adultos do Extremo Sul da Bahia. Integra o coletivo do Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial da UNEB. Membro do Conselho Científico e Fiscal da Gestão Socioambiental da Fundação Padre José Koopmans (FUNPAJ). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Materialismo Histórico-Dialético e Educação (CONSCIÊNCIA/UnB). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Trabalho, Contra-Hegemonia e Emancipação Humana (UNEB). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Estágio e Pesquisa, atuando principalmente nas seguintes áreas: Educação do Campo, Movimentos Sociais do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores, Planejamento Educacional e Pesquisa e Prática Pedagógica/Estágio Curricular Supervisionado.

Marcio Gomes da Silva (UFV)

Professor Adjunto I do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), no curso de Licenciatura em Educação do Campo -Ciências da Natureza. Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF/2020) tendo realizado o doutorado sanduíche no Instituto de Sociologia e Estudos Campesinos (ISEC), vinculado à

Universidade de Córdoba, Espanha (2019). Possui Graduação em Gestão de Cooperativas (2008), Mestrado em Extensão Rural (2010), pela Universidade Federal de Viçosa. Membro da coordenação do Grupo de Trabalho “Construção do Conhecimento Agroecológico”, da Associação Brasileira de Agroecologia (ABA). Membro do Núcleo de Educação do Campo e Agroecologia (ECOA/UFV). Membro do Programa de Extensão Universitária Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP/UFV). Desenvolve atividades de pesquisa e extensão nos seguintes temas: Educação do Campo, Educação Popular, Agroecologia e Agricultura Familiar.

Maria Clara Bueno Fischer (UFRGS)

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1982), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1987), doutorado em Educação pela University of Nottingham (1997) e pós-doutorado em educação realizado na Universidade de Lisboa em 2009. É professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul atuando no Departamento de Estudos Especializados e no Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tópicos Específicos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: trabalho-educação, saberes e trabalho, educação do trabalhador, educação de jovens e adultos, educação profissional. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Líder do grupo de pesquisa “Trabalho, Educação e Conhecimento”.

Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo (UNEB)

Possui graduação em Ciências Sociais pela Fundação Educacional Nordeste Mineiro (1987), mestrado em Ciências e Práticas Educativas pela Universidade de Franca (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2007). Atualmente é professora titular da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus X/DEDC X. É professora colaboradora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), atuando no Programa de Pós-Graduação em desenvolvimento territorial da América Latina e Cari-

be (TerritoriAL). Professora colaboradora do Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Parecerista ad hoc da Universidade Estadual de Santa Cruz. Membro da Comissão Pedagógica do PRONERA do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. É professora voluntária da Escola Nacional Florestan Fernandes. Tem experiência na área de Sociologia e de Sociologia e Educação com ênfase em Movimentos Sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: educação do campo, educação de jovens e adultos, educação do MST, universidade e movimentos sociais.

Marisa Oliveira Santos (UESB)

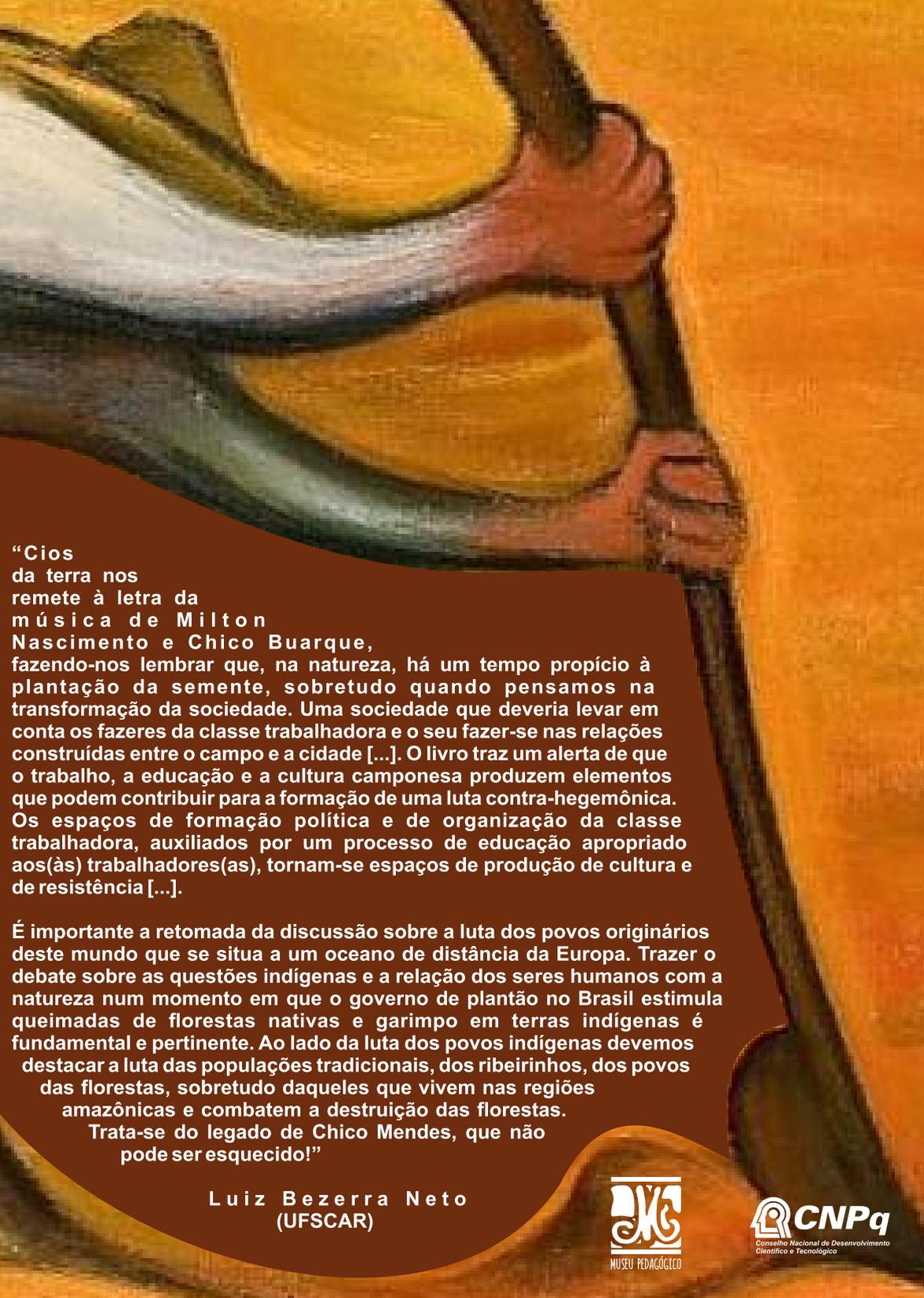
Doutora em Memória, Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do grupo de Pesquisa História, Trabalho e Educação/Museu pedagógico/UESB. Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Especialista em Interdisciplinaridade na Educação pela FACINTER/PR. Bacharel em Administração pela UESB. Atuou como docente do Curso de Administração em IES, entre elas Faculdade de Tecnologia e Ciências e Faculdade Juvêncio Terra, nesta última teve a oportunidade de coordenar os cursos de Administração e o de Secretário Executivo Trilíngue. Atuou como coordenadora do Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal pela UESB. Membro do Grupo de Pesquisa em Administração Política/UESB. Professora Assistente da UESB no curso de Administração, lotada no Departamento de Ciências Sociais Aplicadas (DCSA). Tem experiência na Ciência Administrativa, com ênfase nas discussões acerca da Teoria das Organizações, Sistemas e Métodos e Gestão de Pessoas. Converte sua pesquisa para as categorias discursivas: Trabalho Familiar, Modos de vida, Memórias e Casas de Farinha.

Oswaldo Luís Martins de Castro (SEDUC-PA)

Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica, pela Universidade Federal do Pará. Docente da Educação Básica, atuando no Ensino Médio e no Fundamental.

William Kennedy do Amaral Souza (IFRO)

Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), na linha de pesquisa Trabalho e Educação. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular. Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Membro do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação (NEDDATE/UFF) e do grupo de pesquisa Nômade (IFRO). Atualmente é professor efetivo no Instituto Federal de Rondônia (IFRO), campus Colorado do Oeste. Tem experiência nas áreas de Sociologia e Antropologia, com ênfase em trabalho-educação, economia e cultura, saberes e experiência, campesinato, povos e comunidades tradicionais e modos de vida.



“Cios da terra nos remete à letra da música de Milton Nascimento e Chico Buarque, fazendo-nos lembrar que, na natureza, há um tempo propício à plantação da semente, sobretudo quando pensamos na transformação da sociedade. Uma sociedade que deveria levar em conta os fazeres da classe trabalhadora e o seu fazer-se nas relações construídas entre o campo e a cidade [...]. O livro traz um alerta de que o trabalho, a educação e a cultura camponesa produzem elementos que podem contribuir para a formação de uma luta contra-hegemônica. Os espaços de formação política e de organização da classe trabalhadora, auxiliados por um processo de educação apropriado aos(às) trabalhadores(as), tornam-se espaços de produção de cultura e de resistência [...].

É importante a retomada da discussão sobre a luta dos povos originários deste mundo que se situa a um oceano de distância da Europa. Trazer o debate sobre as questões indígenas e a relação dos seres humanos com a natureza num momento em que o governo de plantão no Brasil estimula queimadas de florestas nativas e garimpo em terras indígenas é fundamental e pertinente. Ao lado da luta dos povos indígenas devemos destacar a luta das populações tradicionais, dos ribeirinhos, dos povos das florestas, sobretudo daqueles que vivem nas regiões amazônicas e combatem a destruição das florestas. Trata-se do legado de Chico Mendes, que não pode ser esquecido!”

**Luiz Bezerra Neto
(UFSCAR)**

