

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO NO CAMPO

HISTÓRIA, DESAFIOS E PERSPECTIVAS ATUAIS

Jaqueline Daniela Basso
José Leite dos Santos Neto
Maria Cristina dos Santos Bezerra
[organizadores]

GEPEC

Grupo de Estudos e Pesquisas
sobre Educação no Campo



NAVEGANDO

Redução
Violência

Paulo

Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo:

História, desafios e perspectivas atuais



**Jaqueline Daniela Basso
José Leite dos Santos Neto
Maria Cristina dos Santos Bezerra
Organizadores**

**Pedagogia Histórico-Crítica
e Educação no Campo:**

História, desafios e perspectivas atuais



Copyright © dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos dos autores.

Jaqueline Daniela Basso; José Leite dos Santos Neto; Maria Cristina dos Santos Bezerra (Orgs)

Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305p.

ISBN: 978-85-92592-08-0

1. Pedagogia Histórico-Crítica. 2. Educação no Campo. 3. Conteúdos escolares. I. Título.

CDD – 370

Capa: Hélio Márcio Pajeú

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Navegando Publicações:

Anselmo de Alencar Colares; Carlos Alberto Lucena; Dermeval Saviani; Gilberto Luiz Alves; José Carlos de Souza Araújo; José Claudinei Lombardi; José Luis Sanfelice; Livia Diana Rocha Magalhães; Mara Regina Martins Jacomeli.

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Rogério Drago (Ufes/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2016

SUMÁRIO

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO NO
CAMPO: CONTRIBUIÇÕES DO GEPEC PARA UMA
DISCUSSÃO QUE SE FAZ NECESSÁRIA _____ 6

Jaqueline Daniela Basso

José Leite dos Santos Neto

Maria Cristina dos Santos Bezerra

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO
DO CAMPO _____ 16

Dermeval Saviani

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-
CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO _____ 44

Lígia Márcia Martins

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM
ASSENTAMENTOS PAULISTAS: INTERFACES COM A
EDUCAÇÃO ESPECIAL _____ 70

Táisa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves

Katia Regina Moreno Caiado

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CAMPO _____ 91

Paulino José Orso

FORMAÇÃO HUMANA E PRÁTICAS EDUCATIVAS
ESCOLARES NO CAMPO: REFLEXÕES À LUZ DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA _____ 114

Cláudio Félix dos Santos

ASSENTAMENTO MÁRIO LAGO: UMA PERSPECTIVA DE
FORMAÇÃO POLÍTICA, QUALIFICAÇÃO TÉCNICA E
EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO _____ 133

Marcos Cassin

Laura Nalli

A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NO
CAMPO _____154

José Leite dos Santos Neto
Manoel Nelito M. Nascimento

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ALTERNATIVA
PARA A REVALORIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS
ESCOLARES _____195

Jaqueline Daniela Basso
Luiz Bezerra Neto

ESCOLAS EM ASSENTAMENTOS RURAIS NO ESTADO
DE SÃO PAULO: ESPACIALIDADE E APROXIMAÇÕES
COM AS ESCOLAS URBANAS _____212

Victor Hugo Junqueira
Maria Cristina dos Santos Bezerra

ESCOLAS ESTADUAIS EM ASSENTAMENTOS E ESCOLAS
URBANAS: UMA COMPARAÇÃO A PARTIR DO SARESP
_____243

Luiz Bezerra Neto
Flávio Reis dos Santos

TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CAMPO: NOVOS
DESAFIOS _____272

Acacia Zeneida Kuenzer
Marcos Antônio de Oliveira

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA
E EDUCAÇÃO NO CAMPO:
CONTRIBUIÇÕES DO GEPEC PARA UMA DISCUSSÃO
QUE SE FAZ NECESSÁRIA**

Jaqueline Daniela Basso
José Leite dos Santos Neto
Maria Cristina dos Santos Bezerra

Esta coletânea procura contribuir para a compreensão dos avanços que a Pedagogia Histórico-Crítica poderá trazer para a Educação dos povos que vivem no campo, tendo em vista seu histórico, desafios e perspectivas atuais, abordando diversas questões, que serão apresentadas adiante. Ela resulta de conferências e trabalhos publicados nas segunda e terceira edições do Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo e quarta e quinta Jornada de Educação Especial no Campo, ocorridos nos anos de 2013 e 2015, além da XIII Jornada do HISTEDBR, que aconteceu também neste último ano, promovidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo - GEPEC/UFSCar/HISTEDBR¹, na Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos.

O II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo e IV Jornada de Educação Especial no Campo, realizado entre 15 a 18 de outubro de 2013 tiveram como temática **“Educação do campo: conteúdo e método”** os dezenove pôsteres, vinte e três relatos de experiência e cento e treze trabalhos

¹ Grupo de Trabalho do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História do Brasil-HISTEDBR, com sede na Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP.

completos aprovados versaram sobre cinco diferentes eixos, sendo eles: Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas; Educação do Campo e Trabalho; Educação do Campo, Formação e Trabalho Docente; Educação do Campo, Escola, Currículo, Projeto Pedagógico e EJA e, Educação Especial na Educação do Campo.

Dada a periodicidade bienal do evento, entre os dias 27 e 30 de outubro de 2015, foi realizado o III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo; V Jornada de Educação Especial no Campo e a XIII Jornada do HISTEDBR, com o seguinte tema: **“Educação no Campo: História, desafios e perspectivas atuais”**, que se desdobrou em doze eixos, quais assim distribuídos: Educação no Campo e Movimentos Sociais; Educação no Campo e Políticas Públicas; Educação no Campo, Marxismo, Trabalho e Formação Humana; Educação no Campo, Formação e Trabalho Docente; Administração das Escolas no Campo; História das Instituições Escolares no Campo; Educação Especial na Educação no Campo; Questões Teórico-Metodológicas da História da Educação; Política Educacional; História, Historiografia da educação; Pedagogia Histórico-Crítica e, Organização sindical e a luta pela Educação Pública.

Contemplando estes eixos temáticos, foram aprovados 276 trabalhos, sendo quarenta e nove pôsteres, vinte e sete relatos de experiência e duzentos trabalhos completos apresentados por meio de comunicação oral², dados que nos mostram a ampliação do alcance do evento e fortalecimento das discussões sobre a educação do/no campo em todo o Brasil, uma vez que foram aprovados 121 trabalhos a mais do que a edição anterior. É importante destacar que a mudança dos termos “do campo” para “no campo”, tanto no nome do Grupo quanto do Seminário, não foi despropositada, ela marca a consolidação do posicionamento do GEPEC/UFSCar/HISTEDBR diante deste debate, portanto, nos posicionamos na concepção de educação no campo, defendendo

² Os Anais dos dois eventos estão disponíveis no site www.gepec.ufscar.br

que todos os homens tenham acesso indistinto aos conhecimentos historicamente produzidos, seja qual for seu local de trabalho ou moradia.

Feitos estes esclarecimentos, destacamos que o presente livro não se organizará por agrupamento temático, mas pela ordem cronológica de produção dos trabalhos, desta forma, os três primeiros textos de Dermeval Saviani; Lígia Márcia Martins; Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves e Kátia Regina Moreno Caiado são resultantes do evento de 2013. Na sequência, temos oito trabalhos produzidos para a edição de 2015, sendo, respectivamente, de autoria de: Paulino José Orso; Cláudio Félix dos Santos; Marcos Cassin e Laura Nalli; José Leite dos Santos Neto e Manoel Nelito Matheus Nascimento; Jaqueline Daniela Basso e Luiz Bezerra Neto; Victor Hugo Junqueira e Maria Cristina dos Santos Bezerra; Luiz Bezerra Neto e Flávio Reis dos Santos e, Acacia Zeneida Kuenzer e Marcos Antônio de Oliveira.

No primeiro texto, Dermeval Saviani apresenta a Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo, para tanto, inicia com a concepção de homem e de educação, lembrando que as características especificamente humanas não são herdadas geneticamente, mas produzidas historicamente e adquiridas por meio da educação. Em seguida se atém à orientação teórico-metodológica da pedagogia histórico-crítica, que entende a educação como uma atividade mediadora no interior da prática social global, portanto, tem a prática social como ponto de partida e de chegada.

Saviani continua esclarecendo a questão da prática social como ponto de partida da educação no campo, neste caso, caberia ao professor compreender a essencialidade da terra para a vida humana, e as características da Pedagogia Histórico-Crítica. Para finalizar, o autor destaca a importância da luta social no campo como um momento fundamental do processo revolucionário voltado para a transformação estrutural da sociedade nas condições da crise atual do modo de produção capitalista.

No segundo texto, Lígia Márcia Martins, colabora para discussão trazendo as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação do Campo, iniciando sua exposição pelo histórico e caracterização da psicologia histórico-cultural, que está ancorada no materialismo histórico-dialético, portanto, nas concepções de homem, sociedade e relação entre eles presentes nessa filosofia e, se expressa na afirmação da natureza histórico-social do psiquismo humano.

Martins nos esclarece que, para a psicologia histórico-cultural, o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações sociais disponibilizadas para sua execução representam os condicionantes primários de todo o desenvolvimento psíquico, deste modo, o desenvolvimento das funções psíquicas tipicamente humanas (superiores) demandam atividades que as promovam, portanto, não se trata de atividades espontâneas, mas planejadas, daí a importância da educação.

No terceiro texto Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves e Katia Regina Moreno Caiado discutem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em assentamentos paulistas e sua interface com a Educação Especial. As autoras principiam pelo histórico da luta pela terra no Brasil e o papel dos assentamentos da Reforma Agrária neste processo, justificando o interesse pela educação de jovens e adultos deficientes nestes locais, que, historicamente, vem sendo abandonada pelo poder público.

Desta forma, a EJA no campo aparece enquanto conquista dos movimentos sociais do campo, sobretudo o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - MST, dados os altos índices de analfabetismo e baixa escolaridade no campo. Visando mostrar como a oferta desta modalidade e sua interface com a Educação Especial tem acontecido no campo, as autoras trazem a legislação e indicadores como o número de matrículas, turmas, formação docente e deficiências mais recorrentes entre os alunos. Assim, concluem que, embora seja uma conquista, a EJA no campo ainda se materializa em condições precárias, ofertada em escolas com

carências infraestruturais e por docentes cujas más condições de trabalho impedem uma melhor formação continuada.

Esta discussão encerra os trabalhos produzidos no evento de 2013, a partir daqui apresentaremos aqueles que foram apresentados no ano de 2015, começando pela conferência proferida por Paulino José Orso, que reitera a discussão realizada por Dermeval Saviani ao tratar da Pedagogia Histórico-Crítica no Campo. Orso destaca a trajetória desta pedagogia, afirmando que nestes trinta e cinco anos ela tem sido alvo de estudos, debates e reflexões, sem, contudo, se constituir uma teoria pedagógica pronta e acabada, portanto, ainda em processo de construção.

Quanto à educação no/do campo o autor nos lembra que há certa hegemonia da pedagogia de Paulo Freire (Pedagogia da Libertação), da Alternância e daquela proposta pelo Programa Escola Ativa e nos leva a refletir sobre a Pedagogia Histórico-Crítica enquanto alternativa para esta educação, passando por esclarecimentos conceituais e o levantamento da produção acadêmica acerca desta questão. A partir destes esclarecimentos conclui que a Pedagogia Histórico-Crítica não se reduz a uma metodologia, nem a uma didática, trata-se de uma concepção de educação, de conhecimento, de homem e de sociedade, transformadora, revolucionária e que se adequa ao trabalho com toda a educação, nos diferentes níveis, modalidades e espaços educativos.

Em seguida, os escritos de Cláudio Félix dos Santos dão continuidade a este debate abordando a formação humana e práticas educativas escolares no campo: reflexões à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, destacando a necessidade da PHC se colocar ao lado do Movimento por uma Educação Básica do Campo na luta pelo direito à educação no campo e pela superação dos obstáculos que, historicamente, se colocam à formação crítica do homem do campo, sem, contudo, perder de vista as divergências e convergências entre estas duas concepções educacionais.

Para tanto o autor esclarece questões como: as mudanças socioeconômicas entre o campo hoje e aquele da década de 1990; a Pedagogia Histórico-Crítica (pressupostos teórico-metodológicos e seu histórico); a relação entre o popular e o erudito na educação escolar no campo e, por fim, a prática social enquanto partida e chegada da PHC, por meio do relato de uma experiência em escolas no espaço rural.

O sexto trabalho desta coletânea, produzido por Marcos Cassin e Laura Nalli, é resultante de um estudo de caso no “Assentamento Mário Lago” do município de Ribeirão Preto - SP e, busca discutir uma perspectiva de formação política, qualificação técnica e educação escolar no campo. Os autores começam nos alertando da necessidade de apropriação das discussões sobre a Reforma Agrária e da Questão Agrária no Brasil, partindo da tese de que a Reforma Agrária burguesa no Brasil consolidou a Revolução Burguesa, o que acarretou a hegemonização das relações capitalistas no campo. A partir destes pressupostos, foi feita a análise do papel dos assentamentos rurais como um dos novos elementos na questão fundiária brasileira, uma retomada histórica da participação do MST na luta pela Reforma Agrária no Brasil, para então chegar ao caso estudado.

O caso do Assentamento Mário Lago nos possibilita compreender que a organização produtiva, política e social dos assentados é resultado das participações nas reuniões, nos acampamentos, nos encontros, nas marchas, nos cursos, nos congressos, nas parcerias com universidades e sindicatos entre outras atividades de âmbito local, regional, estadual e nacional. Esses processos de participação são fundamentais da vida orgânica do assentamento Mário Lago que se constituiu em local de formação integral de seus assentados e militantes do movimento.

No texto seguinte, José Leite dos Santos Neto e Manoel Nelito Matheus Nascimento apresentam reflexões sobre a relação entre trabalho e educação no campo, inicialmente retomando o histórico de lutas dos trabalhadores no Brasil que data do Período Colonial,

marcado pela escravização de indígenas e negros e, em seguida, destacando as grandes inovações no campo no século XX, representadas pelo agronegócio, o desenvolvimento das sementes modificadas e a alta tecnologia do maquinário.

Neste contexto, o pequeno produtor, assentado, ribeirinho ou quilombola tem pouco acesso ao avanço tecnológico e, ainda, à educação escolar que fica em segundo plano nas políticas governamentais, daí a luta dos movimentos sociais por uma educação que valorize o campo. Além da Educação Básica, a formação para o trabalho no campo também é precária e focada na agroindústria, o que não colabora para o desenvolvimento da agricultura familiar. A partir destas e de outras discussões é apresentado o caso do assentamento Guarani, destacando a diferenciação entre as atividades vinculadas ao projeto do agronegócio e aquelas desenvolvidas fora dele. Deste modo, os autores concluem que, a separação do trabalhador dos seus meios de subsistência resulta no processo de luta pela terra, porém o trabalhador ao retomar o acesso a terra não consegue produzir na mesma, devido à falta de insumos para a produção, como falta de água, equipamentos, financiamentos, assistência técnica entre outros, a terra é apenas uma parte dos meios de produção, o que leva grande parte destes trabalhadores a vender sua força de trabalho ao agronegócio.

No oitavo trabalho Jaqueline Daniela Basso e Luiz Bezerra Neto discutem a Pedagogia Histórico-Crítica enquanto alternativa para a revalorização dos conteúdos escolares, lembrando que muito se fala sobre os baixos índices da educação brasileira, entretanto, o que se tem feito é buscar “culpados” para a situação ao invés de propostas que colaborem para a melhoria da qualidade da educação. Neste sentido a PHC aparece como alternativa ao “aprender a aprender” que tem sido um dos grandes responsáveis pelas mazelas, sobremaneira, do Ensino Fundamental e o esvaziamento curricular de toda a Educação Básica no Brasil.

Assim, os autores analisaram os objetivos para o Ensino Fundamental contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, e os princípios educacionais contidos no Relatório Jacques Delors, aceito amplamente no contexto internacional; sob a luz da compreensão do Escolanovismo e seus desdobramentos e da Pedagogia Histórico-Crítica, que figura enquanto alternativa viável (visto seu sólido embasamento teórico no materialismo histórico dialético e na psicologia histórico-cultural) para a revalorização dos conteúdos escolares, uma vez que, está centrada na obtenção dos conhecimentos historicamente construídos, cujo lócus é a escola.

No próximo texto Victor Hugo Junqueira e Maria Cristina dos Santos Bezerra trazem o debate acerca das escolas em assentamentos rurais no Estado de São Paulo, com foco na espacialidade e aproximações com escolas urbanas, evidenciando as transformações econômicas, sociais e tecnológicas ocorridas no campo brasileiro nas últimas décadas, que tem respondido cada vez mais às demandas internacionais sem, contudo, alterar a estrutura agrária concentrada, típica no país. Esta concentração de terras engendra a luta dos movimentos sociais do campo que, a partir de meados da década de 1980, recolocaram a reforma agrária na pauta política.

Os assentamentos rurais são resultantes desta luta, enquanto novos componentes da questão agrária, estes espaços impuseram algumas questões, dentre elas as condições da educação oferecida aos assentados (dados os altos índices de analfabetismo no campo e baixos índices de escolaridade). Nesse sentido, o trabalho traçou um perfil das escolas presentes nos assentamentos rurais no Estado de São Paulo, identificando sua localização, número de matrículas e os resultados do desempenho dessas escolas nas avaliações externas em comparação com as escolas urbanas dos mesmos municípios. A partir deste quadro buscou os limites das políticas públicas para a educação da classe trabalhadora, no campo e na cidade.

O trabalho seguinte, produzido por Luiz Bezerra Neto e Flávio Reis dos Santos destaca a temática do III Seminário “Educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais”; para tanto, inicia com a caracterização das populações do campo, do meio urbano e do meio rural e da “escola do campo”, que é aquela localizada em área rural de acordo com a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, mas que atende, predominantemente, às populações do campo, discussões estas permeadas pela consciência dos limites e possibilidades presentes em uma sociedade capitalista, marcada pela luta de classes.

Na sequência, contempla a relação entre a Industrialização, Urbanização e Educação Rural, passando por questões como: o processo histórico de que culminou com a supervalorização da vida urbana e a educação desenvolvida nas cidades; o crescimento dos movimentos sociais de luta pela terra, entre os anos de 1945 e 1964, chegando os Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), fundado em 1984 e sua influência na Educação no Campo. Bezerra Neto e Santos finalizam alertando para a necessidade de compreender a forma como as transformações e contradições da sociedade capitalista incidem e assinalam a educação, para que se defina e assuma uma posição crítica que colabore para a transformação da realidade.

Finalizando esta coletânea, Acácia Zeneida Kuenzer e Marcos Antônio de Oliveira abordaram a temática “Trabalho e Educação no Campo: novos desafios” nos alertando que a análise das possibilidades emancipatórias da educação do campo, enquanto expressão da luta pela terra, pelo trabalho e por condições de vida digna, implica compreendê-la como parte integrante do processo de construção do projeto contra-hegemônico do povo do campo. Assim compreendida, tem, ao longo do seu processo histórico de constituição, seus fundamentos no materialismo histórico, e em particular nas categorias práxis e princípio educativo, do que decorre o entendimento que seu projeto pedagógico resulta da

materialidade, em constante movimento, das relações de produção e das relações sociais vividas no campo.

A apreensão da relação entre a materialidade e o projeto pedagógico que a partir dela se constitui, só pode se dar, portanto, mediante a compreensão das relações sociais e de produção vividas por homens e mulheres do campo em suas atividades reais, a cada tempo e em cada espaço. Apreender e compreender essas relações implica adentrar no campo da hegemonia do capital, com todas as suas contradições, sem o que não será possível elevar, ao nível da consciência, o projeto pedagógico emancipador; projeto este que será sistematizado (mas não produzido) pelos intelectuais orgânicos aos trabalhadores do campo. Assim, os autores concluem que, o resultado dessa reflexão, expresso no projeto pedagógico da educação do campo, será tanto mais transformador quanto mais profunda e ao mesmo tempo ampla, for a leitura crítica da realidade, considerados os limites de transformação social a partir das superestrutura.

Feita a apresentação, esperamos que as leituras aqui contidas colaborem para o enriquecimento dos conhecimentos e reflexão sobre a Pedagogia Histórico-Crítica enquanto alternativa teórico-metodológica possível e adequada para a Educação no Campo, tendo em vista que seu intuito é o acesso indistinto dos trabalhadores aos conhecimentos historicamente construídos.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO¹

Dermeval Saviani²

Primeiramente quero agradecer o convite da Coordenação do GEPEC, convite imperativo que eu não teria como, de forma alguma, deixar de aceitar. Isso por diversas razões: a) o convite foi feito com mais de um ano de antecedência, o que afastava a possibilidade de coincidência com algum outro compromisso; b) o GEPEC é um GT do HISTEDBR do qual sou o coordenador geral e, nessa condição, sou sempre intimado a participar não só dos seminários nacionais, mas também das jornadas e demais eventos que os GTs organizam; c) é uma oportunidade de retornar à UFSCar, instituição da qual tenho gratas recordações, desde os idos de 1975 quando aqui trabalhei, tendo participado da criação da pós-graduação em educação; d) ultimamente tenho me envolvido mais diretamente com a mobilização em torno da educação no meio rural participando de atividades de vários movimentos sociais como MST, RACEFFAES³, UNEFAB⁴; e) finalmente, porque a participação neste evento do GEPEC-UFSCar me dá o ensejo de explicitar a forma como, em meu entender, a pedagogia histórico-crítica considera a questão relativa ao que vem sendo denominado de “educação do campo”.

¹ Conferência proferida no II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo e IV Jornada de Educação Especial no campo Educação do Campo: conteúdo e método. São Carlos, 16 de outubro de 2013.

² Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq e Coordenador Geral do HISTEDBR.

³ Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo.

⁴ União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil.

Concepção de homem e de educação

Considerando que as características especificamente humanas não estão inscritas na genética e, portanto, não são herdadas pelos indivíduos ao nascer, mas são produzidas historicamente devendo ser adquiridas por meio da atividade educativa, a pedagogia histórico-crítica define a educação como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Isso significa que o papel da educação é tornar os indivíduos contemporâneos à sua época, pois, quando vêm ao mundo, os membros da espécie humana já se encontram num contexto que é produto histórico, isto é, produto das ações das gerações precedentes. Vemos, então, que o indivíduo humano, ao nascer, já se encontra determinado em larga escala pelas condições do meio físico que, por sua vez, na nossa época, está já sobredeterminado pelos conhecimentos produzidos pela humanidade expressos em domínios científicos como a geologia, geografia, agronomia assim como pelo complexo das ciências físico-químicas e naturais. Isso significa que, além do meio físico, a criança nasce também predeterminada pelo meio cultural representado por um meio humano constituído com sua língua, seus costumes, sua moralidade, suas expressões artísticas, sua religião, sua organização econômica e política, sua história específica. E ela se encaixa nesse conjunto, é influenciada por ele, depende dele.

Portanto, quando a criança nasce pode-se dizer que ela é coetânea à sua época, mas não é contemporânea, ou seja, atual à sua época. Essa particularidade da espécie humana é evidenciada de forma clara pelo fenômeno que ficou conhecido historicamente como “crianças selvagens”.

No livro *As crianças selvagens: mito e realidade*, de 1967, após discutir nos dois primeiros capítulos o problema teórico da hereditariedade do indivíduo em contraposição à da espécie (Cap. I) e a questão das lendas e das narrativas históricas referentes ao

fenômeno das crianças selvagens (Cap. II), Lucien Malson relaciona 52 casos verídicos sendo, o primeiro, de 1344 e o último de 1963. Entre os casos relatados, dois tiveram maior repercussão tendo, inclusive, se transformado em filmes: trata-se de Gaspard Hauser, de Nuremberg, que é o personagem principal do filme *O enigma de Kaspar Hauser*, dirigido por Werner Herzog, e da história de Victor de Aveyron, que deu origem ao filme *L'enfant sauvage (O garoto selvagem)* dirigido por François Truffaut. Nessa obra, o personagem central é uma criança com aproximadamente 12 anos de idade, encontrada por três caçadores no Cantão de São Sernin, na França, em 1798. Ela é apelidada de Selvagem de Aveyron, pois se alimenta de grãos e raízes, não anda como um bípede, nem fala, lê ou escreve.

Em seu livro, Malson registra que se Gaspard cresceu fora do convívio humano, ele nunca foi completamente isolado. Diferentemente, o menino de Aveyron, que depois foi nomeado Victor, foi objeto de um “isolamento absoluto e radical”. Visto pela primeira vez em 1797, como uma criança nua e livre alternou algumas vezes captura e fuga até que, em 1800, foi levado a Paris para ser estudado. Então, diz Malson:

O mais célebre psiquiatra da época, Pinel, escreveu um relatório sobre o selvagem e considera-o não um indivíduo privado de capacidades intelectuais, pela sua existência excêntrica, mas sim um idiota essencial perfeitamente igual, no fundo, a todos os que conheceu no hospital de alienados de Bicêtre. Itard, recentemente nomeado médico-chefe do Instituto de surdos-mudos, na Rua de Sant-Jacques, leitor assíduo de Locke e de Condillac, persuadido que o homem não “nasce”, mas é construído, permite-se ser de outra opinião. Verifica a idiotia, mas reserva-se o direito de a considerar resultante não de uma deficiência biológica, mas de uma insuficiência cultural. Tem esperanças — sem aceitar um futuro irreversível — de despertar o espírito da criança e confundir desse modo os seus contraditores. Ofereceram-lhe a possibilidade de provar as suas afirmações, confiando-lhe o “selvagem”. (1967, p. 91-92)

O trabalho pedagógico realizado por Jean Itard com Victor⁵ d'Aveyron foi objeto de dois relatórios classificados por Malson como magníficos. O primeiro foi apresentado em 1801 e o segundo em 1806.

Após expor brevemente os aspectos principais dos dois relatórios de Itard, Lucien Malson conclui: “A verdade que tudo isto proclama em definitivo é que o homem como homem, antes da educação, não passa de uma possibilidade, isto é, ainda menos do que uma esperança” (1967, p. 101).

Enfim, podemos afirmar que a experiência concreta da vida de Victor d'Aveyron é uma prova empírica da concepção de infância esposada pela Pedagogia Histórico-Crítica: o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem.

Conseqüentemente, se a existência humana não é garantida pela natureza, ela tem de ser produzida historicamente pelos próprios homens, o que significa que aquilo que chamamos de “natureza humana” não é algo dado ao homem, mas é por ele produzido sobre a base da natureza biofísica. Eis por que a Pedagogia Histórico-Crítica define o trabalho educativo como a produção, em cada indivíduo singular, da humanidade que é produzida pelo conjunto dos homens ao longo da história.

O caso do “garoto selvagem” mostra, com toda a evidência, que a criança, mesmo tendo nascido com todo o aparato fisiológico próprio da espécie humana, se subtraída ao convívio humano ou perecerá ou, se por alguma circunstância vier a sobreviver,

⁵ Tendo observado que o “menino selvagem” era indiferente a todos os sons pronunciados, exceto a vogal “O”, que o fazia voltar-se, Itard passou a chamá-lo de Victor.

assumirá as características dos seres vivos do meio em que logrou sobreviver, sem ascender à condição humana.

O homem é, pois, um produto da educação. Portanto, é pela mediação dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu.

Em suma, para se tornar atual à sua época o indivíduo necessita se apropriar do conjunto das objetivações humanas que configuram o contexto da atualidade. E isso não ocorre simplesmente, digamos assim, por osmose. Podia, antes, ocorrer por processos espontâneos, mas, na contemporaneidade, já se incorporaram ao modo de vida humano elementos formalmente construídos e sistematicamente elaborados que exigem, também, processos formais e sistemáticos de aquisição.

É esse fato histórico que converteu a escola na forma principal e dominante de educação. Assim, se a pedagogia histórico-crítica enfatiza a prioridade da forma escolar de educação, isso se explica por razões de caráter histórico e também teórico-metodológico. Na condição de forma principal e dominante de educação, a escola veio a assumir no campo pedagógico papel equivalente ao assumido pelo capital na esfera econômica. Parafraseando a frase de Marx (1973, p. 236): “o capital é a força econômica da sociedade burguesa que tudo domina”, podemos dizer que a escola, na sociedade atual, é a força pedagógica que tudo domina. Por isso, embora a renda fundiária tenha precedido historicamente ao capital, “não se pode compreender a renda imobiliária sem o capital. Mas podemos compreender o capital sem a renda imobiliária” (1973, p. 236).

Continuando a paráfrase, podemos concluir que, embora as formas de educação não-escolar tenham precedido historicamente à forma escolar, a situação que hoje se configura nos coloca diante do fato de que não nos é mais possível compreender a educação

sem a escola. Trata-se, em suma, do princípio metodológico também enunciado por Marx (1973, p. 234) e celebrado na metáfora “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”: é a partir do mais desenvolvido que se pode compreender o menos desenvolvido e não o contrário. Logo, parafraseando a metáfora, podemos afirmar que a anatomia da escola é a chave da anatomia da educação.

A orientação teórico-metodológica da pedagogia histórico-crítica e a educação do campo

A pedagogia histórico-crítica entende a educação como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

No livro *Escola e democracia* (SAVIANI, 2012, p. 70-73), apresento os cinco momentos do método histórico-crítico simetricamente àqueles correspondentes aos esquemas propostos por Herbart (pedagogia tradicional) e Dewey (pedagogia nova). Creio ser útil rerepresentá-los aqui para facilitar aos leitores a compreensão dessa nova proposta pedagógica. Vou fazê-lo, porém, procurando articular os momentos do método com o cenário específico da educação no campo.

A prática social como ponto de partida da educação no campo

O ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica não é a *preparação* dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a *prática social* (primeiro passo), que é comum a professores e alunos. Essa prática comum, porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. Enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética.

Ora, trata-se, aí, da prática social tal como se dá na sociedade contemporânea. Dizer, então, que o professor, para atuar eficazmente junto aos alunos deve ter uma compreensão sintética da prática social significa dizer que ele deverá ter uma compreensão articulada das múltiplas determinações que caracterizam a sociedade atual. Ou seja, se os alunos, situando-se no ponto de partida numa visão sincrética têm uma compreensão ainda superficial marcada pelas vivências empíricas presas às impressões imediatas, o professor já teria passado pela análise, pela mediação do abstrato, ascendendo a uma compreensão concreta, isto é, apreendendo a realidade como síntese de múltiplas determinações, como unidade da diversidade.

Portanto, assumir essa orientação pedagógica na atividade educativa significa ter presente o modo como está estruturada a sociedade atual no interior da qual os educandos nasceram. Cabe, portanto, educá-los para viver nessa sociedade, o que implica conhecê-la o mais profundamente possível. E conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção.

Conhecer implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade, de onde ela surgiu, como se

encontra estruturada, quais as contradições que a movem definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior, que somente poderá ser instaurada pela ação efetiva, intencional e organizada das forças sociais que hoje se encontram subjugadas e, por isso, têm todo o interesse e buscam lutar para mudar as condições vigentes e instaurar outro tipo de sociedade, em que as relações entre os homens encaminhem, coletivamente, o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda a humanidade.

As possibilidades de transformação desenvolvidas no seio da atual sociedade não garantem sua realização, que só poderá se efetivar pela ação intencional e coletiva dos homens, organizados para lutar pelas transformações necessárias. Mas esse tipo de ação depende do conhecimento das possibilidades objetivas, o que só pode ser viabilizado pela educação. Essa, porém, só poderá cumprir o seu papel, se os professores previamente compreenderem a historicidade do mundo atual, capacitando-se a identificar os componentes educativos nele albergados. A partir desse requisito estarão qualificados a trabalhar com os educandos os problemas postos pela prática social, propiciando-lhes o acesso aos instrumentos por meio dos quais atingirão o momento catártico em que os diferentes aspectos que compõem a estrutura social serão progressivamente elaborados na forma de superestrutura em sua consciência e incorporados como uma espécie de segunda natureza que conferirá uma nova qualidade à sua prática social.

Trata-se de um trabalho pedagógico que deve se desenvolver desde a mais tenra idade direcionando-se sempre para a apropriação, por parte de cada aluno, das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte.

E como isso se expressa no caso da educação do campo?

É claro que as condições em que os homens do campo vivem hoje são determinadas pelo estágio atingido pela humanidade na época atual. É nesse contexto que se dá a prática social global dos homens do campo. Falo em prática social global porque estou subsumindo neste conceito as práticas econômico-produtivas, assim como as práticas culturais envolvendo as ações de diferentes tipos que compõem a vida no campo.

Cabe, então, ao professor, compreender a essencialidade da terra para a vida humana, o que tem apoio inclusive na etimologia, já que a palavra latina *homo* da qual, pelo acusativo *hominem*, derivou o vocábulo português homem, originariamente significa “o nascido da Terra; o terrestre; o habitante da Terra” (TORRINHA, 1945, p. 382), aceção que é corroborada por Alfredo Bosi: “o ser humano preso à terra e nela abrindo covas que o alimentam vivo e abrigam morto” (BOSI, 1992, p.14).

Também Marx afirma que a terra, “ao surgir o homem, o provê com meios de subsistência prontos para utilização imediata” acrescentando, no parágrafo seguinte:

A terra, seu celeiro primitivo, é também seu arsenal primitivo de meios de trabalho. Fornece-lhe, por exemplo, a pedra que lança e lhe serve para moer, pensar, cortar etc. A própria terra é um meio de trabalho, mas, para servir como tal na agricultura, pressupõe toda uma série de outros meios de trabalho e um desenvolvimento relativamente elevado da força de trabalho. (MARX, 1968, p. 203-204)

Podemos considerar o desenvolvimento da humanidade a partir da relação cidade-campo: na Antiguidade os homens viviam na cidade, mas do campo; na Idade Média, os homens passaram a viver no campo e do campo; e na Época Moderna, passaram a viver na cidade e da cidade. Marx resumiu essa questão nos seguintes termos:

A história antiga clássica é a história das cidades, porém de cidades baseadas na propriedade da terra e na agricultura; a história asiática

é uma espécie de unidade indiferenciada de cidade e campo (a grande cidade, propriamente dita, deve ser considerada como um acampamento dos príncipes, superposto à verdadeira estrutura econômica); a Idade Média (período germânico) começa com o campo como cenário da história, cujo ulterior desenvolvimento ocorre, então, através da oposição entre cidade e campo; a (história) moderna consiste na urbanização do campo e não, como entre os antigos, na ruralização da cidade. (MARX, 1975, p. 74-75)

Essa relação cidade-campo se articula diretamente com a relação indústria- agricultura. É ainda Marx quem esclarece essa questão:

Entre os povos onde a agricultura está solidamente implantada — implantação que constitui já uma etapa importante — onde predomina esta forma de cultura, como acontece nas sociedades antigas e feudais, a própria indústria, assim como a sua organização e as formas de propriedade que lhe correspondem, tem mais ou menos o caráter da propriedade fundiária. Ou a indústria depende completamente da agricultura, como entre os antigos romanos, ou, como na Idade Média, imita na cidade e nas suas relações a organização rural. Na Idade Média o próprio capital — na medida em que não se trata apenas de capital monetário — tem, sob a forma de aparelhagem de um ofício tradicional etc., esse caráter de propriedade fundiária. Na sociedade burguesa é o contrário. A agricultura torna-se cada vez mais um simples ramo da indústria e acha-se totalmente dominada pelo capital. (MARX, 1973, p. 236-237)

Esse fenômeno, nós podemos considerar como o processo crescente de urbanização do campo e industrialização da agricultura que ocorre na sociedade contemporânea. E é nesse contexto que a escola se constituiu na forma principal e dominante de educação.

Efetivamente, a escola, desde suas origens, foi posta do lado do trabalho intelectual; cabia-lhe preparar os futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar),

mas também nas funções de mando (liderança política), pelo domínio da arte da palavra e pelo conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social. Isso pode ser detectado no Egito desde as primeiras dinastias até o surgimento do escriba, na Grécia, em Roma e na Idade Média, cujas escolas, restritas, cumpriam a função de preparar os também restritos quadros dirigentes (intelectuais) então requeridos. Nesses contextos, as funções manuais, entre as quais se inclui o cultivo da terra, não requeriam preparo escolar. A formação dos trabalhadores se dava com o concomitante exercício das respectivas funções. Mesmo no caso em que se atingiu alto grau de especialização, como no artesanato medieval, o sistema de aprendizado de longa duração exigido ficava a cargo das próprias corporações de ofícios: o aprendiz adquiria o domínio do ofício exercendo-o juntamente com os oficiais, sob a orientação do mestre. A formação dos artesãos era regida pelo princípio do “aprender fazendo”.

Na nova condição que caracteriza a época moderna a estrutura da sociedade deixa de se fundar em laços naturais para se pautar por laços propriamente sociais. Esse processo assume contornos mais nítidos com o advento da grande indústria. À dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade na estrutura social. Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para se objetivar a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola.

A partir dessas premissas históricas resulta compreensível o vínculo da escola com a cidade, com o meio urbano. Entende-se, então, a queixa do abade Granereau, fundador das Escolas da Família Agrícola, ao constatar que os jovens tendiam a abandonar o campo transferindo-se para a cidade à medida que avançavam no processo de escolarização. Aliás, Gramsci (1968, p. 130) já asseverava que “a escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna...”.

Mas se Gramsci fazia essa constatação para posicionar-se na defesa da necessidade da escola para fazer recuar a ignorância e a superstição que grassava entre os homens do campo perpetuando sua subordinação aos latifundiários pela mediação dos intelectuais tradicionais, teóricos da economia política burguesa defenderam sem rebuços a extinção total das escolas rurais, como o ilustram os casos de Bernard Mandeville (1670–1733) e de Antonio Nunes Ribeiro Sanches (1699–1783). Afirmações de Mandeville — como o saber ler, escrever e contar consistem em “artes muito nocivas para o pobre obrigado a ganhar o pão de cada dia mediante sua faina diária”, o que significa que “cada hora que esses infelizes dedicam aos livros é outro tanto de tempo perdido para a sociedade” (MANDEVILLE, 1982, p. 191); e de Ribeiro Sanches “nenhum reino necessita de maior rigor na supressão total do ensino de ler e escrever” do que o reino português (SANCHES, 1922, p. 112) — mostram a crueza das posições defendidas por esses dois pensadores, contrastando vivamente com as proclamações de que “todos por igual, pobres e plebeus, ricos e nobres e não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais” devem ter acesso à escola (COMÊNIO, 1966, p. 139) que estamos acostumados a ler nos compêndios pedagógicos. Provavelmente nenhum outro terá formulado com maior clareza, sinceridade e fidelidade a visão burguesa da educação popular do que Mandeville quando afirmou que “em uma nação livre na qual não se permite a escravidão, a riqueza mais segura consiste numa multidão de pobres laboriosos”. Assim, “para fazer feliz a sociedade e manter contentes as pessoas, ainda que nas circunstâncias mais humildes, é indispensável que o maior número delas seja pobre e, ao mesmo tempo, totalmente ignorante” (MANDEVILLE, 1982, p. 190).

Mandeville, ao defender a extinção das escolas para os pobres, as “escolas de caridade” inglesas, assim se manifestou: “Quanto mais saiba do mundo e das coisas alheias a seu trabalho ou emprego um pastor, um lavrador ou qualquer outro camponês, mais difícil lhe será suportar as fadigas e penalidades de seu ofício

com alegria e satisfação” (1982, p. 190). E Ribeiro Sanches irá se perguntar: “que filho de pastor quereria ter aquele ofício de seu pai, se à idade de doze anos soubesse ler e escrever?”, para afirmar logo adiante: “O rapaz de doze ou quinze anos, que chegou a saber escrever uma carta, não quererá ganhar a sua vida a trazer uma ovelha cansada às costas, a roçar desde pela manhã até a noite, nem a cavar” (SANCHES, 1922, p. 111).

Em seguida considerava que os filhos de lavradores, se souberem ler e escrever, iriam abandonar a casa dos pais na esperança de ganhar a vida sem depender do uso das próprias mãos: “sabem ler e escrever; tiveram nas aldeias onde nasceram escolas pias de graça ou por vil preço”. E arrematava: “e esta é a origem porque os filhos dos lavradores fogem da casa de seus pais: o remédio seria abolir todas as escolas em semelhantes lugares” (1922, p. 111). Como se vê, o fechamento, no Brasil, de mais de 24.000 escolas do campo entre 2003 e 2011, denunciado pelo MST na Campanha “**Fechar escola é crime**”, tem um forte antecedente histórico...

Coincidem, portanto, as posições de Mandeville e Ribeiro Sanches, ambos defendendo a supressão das escolas populares. Esses dois autores consideravam que, para os pobres laboriosos, a única instrução necessária e suficiente era aquela ministrada pelos párocos nos sermões dominicais. Com certeza está aí a inspiração para o entendimento contido na Lei de 6 de novembro de 1772, baseado na proposta enviada ao Rei pela “Real Mesa Censória”: para os “empregados nos serviços rústicos e nas Artes Fabris, que ministram sustento dos Povos e constituem os braços e mãos do Corpo Político”, bastariam “as Instruções dos Párocos”. Acrescente-se que, se os protestantes, em razão da doutrina do livre exame das escrituras, foram levados a pressionar o Estado para criar escolas populares e, mesmo, instituindo eles próprios as escolas de caridade negadas por Mandeville, a Igreja Católica não teve a mesma sensibilidade, como o ilustra o caso da luta pela instrução popular na Itália que enfrentou a resistência da posição

conservadora da Igreja procurando impedir o avanço da escola popular. Em 1872 a Revista *Civiltà Cattolica*, porta-voz do Vaticano, considerava estranho afirmar que a instrução fosse meio indispensável ao bem-estar dos homens. Ao contrário disso, afirmava que “meio seguríssimo de bem-estar material é o trabalho e a ausência de vícios. Ora, ao trabalho se requerem braços, não o alfabeto e do bom costume cuida a boa educação paterna e a instrução religiosa” (CATARSI, 1985, p. 20).

Mas a subordinação do campo à cidade e da agricultura à indústria é, objetivamente, uma tendência do desenvolvimento histórico que se expressa na crescente urbanização do campo e industrialização da agricultura. Tal tendência se traduz num avanço, como constataram Marx e Engels no *Manifesto do Partido Comunista*: “a burguesia desempenhou na História um papel eminentemente revolucionário”, rompendo “as relações feudais, patriarcais e idílicas” (MARX; ENGELS, 1968, p. 25). Entre os vários aspectos que expressam o caráter revolucionário da burguesia elencados no *Manifesto* destaca-se aquele referente à relação cidade-campo:

A burguesia submeteu o campo à cidade. Criou grandes centros urbanos; aumentou prodigiosamente a população das cidades em relação à dos campos e, com isso, arrancou uma grande parte da população do embrutecimento da vida rural. Do mesmo modo que subordinou o campo à cidade, os países bárbaros ou semibárbaros aos países civilizados, subordinou os povos camponeses aos povos burgueses, o Oriente ao Ocidente. (1968, p. 27)

Vemos, assim, que a consolidação da sociedade capitalista correspondeu à substituição da dominação dos proprietários de terra (senhores feudais) pela dominação dos proprietários dos meios de produção (capitalistas) ou, dizendo de outra forma, a substituição do domínio da nobreza feudal sobre os servos pelo domínio da burguesia sobre os proletários.

Como ocorre em todos os regimes sociais baseados no domínio de uma classe sobre outras, também na sociedade capitalista a burguesia enfrenta a oposição das classes não dominantes que, entretanto, se posicionam de maneiras diferentes em relação à ordem vigente, como podemos ler no *Manifesto*:

As classes médias — pequenos comerciantes, pequenos fabricantes, artesãos, camponeses — combatem a burguesia porque esta compromete sua existência como classes médias. Não são, pois, revolucionárias, mas conservadoras; mais ainda, reacionárias, pois pretendem fazer girar para trás a roda da História. (1968, p. 34)

Sintetizando podemos, pois, considerar que existem duas formas de se opor ou de criticar o capitalismo: uma crítica para frente e uma crítica para trás.

A “crítica para frente” é aquela que corresponde ao ponto de vista dos trabalhadores, já que “de todas as classes que ora enfrentam a burguesia, só o proletariado é uma classe verdadeiramente revolucionária” (MARX; ENGELS, 1968, p. 34). Nessa posição reconhecem-se os avanços da ordem burguesa em relação à ordem feudal, avanços esses que deverão ser incorporados por superação em uma nova ordem que venha a abolir toda forma de dominação ou de privilégio socializando os meios de produção e instaurando uma forma social em que todas as conquistas da humanidade sejam compartilhadas igualmente por todos os homens: a sociedade comunista.

A “crítica para trás” é aquela que denuncia as mazelas da ordem burguesa tendo como referência a sociedade anterior. Ainda que inconscientemente, postula, portanto, a volta ao regime feudal. É próprio dessa posição a tendência a ver o desenvolvimento capitalista como perda das relações pessoais, da pureza da vida no campo em que as pessoas podiam se relacionar diretamente desfrutando da natureza e do contato com a terra na simplicidade de uma vida que, longe da agitação e da atração consumista próprias das cidades modernas, se satisfazia com o cultivo dos

produtos naturais que supriam as necessidades de subsistência de forma bucólica, idílica.

Não é difícil constatar que essa visão é característica da Igreja que, não por acaso, constituiu a camada dos intelectuais orgânicos da ordem social feudal representada pelo clero. Superado o regime feudal e instaurada a ordem burguesa, o clero é absorvido na condição de intelectuais tradicionais uma vez que, conforme Gramsci, a categoria dos intelectuais tradicionais é definida como aquela que foi orgânica na ordem social anterior.

Com certeza foi essa visão que alimentou os sentimentos e a iniciativa do padre Granereau levando-o a lançar na França, em 1935, o movimento das escolas família. E foi também essa visão que impulsionou esse movimento a se desenvolver, geralmente nos meios católicos, expandindo-se por outros países. E certamente essa mesma visão também esteve subjacente aos sentimentos que conduziram o jesuíta Humberto Pietrogrande a ações que redundaram na fundação da “Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Spirito Santo (AES)” e, daí, ao MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo).

Claro que tudo isso passou por particularidades relevantes como a reorganização da proposta original com a intervenção dos agricultores franceses diante da visão um tanto espontaneísta do padre fundador e o contexto do *aggiornamento* da Igreja por indução do Concílio Vaticano II quando da fundação do MEPES. Particularidades relevantes porque modificaram e, de certo modo, foram além dos limites da visão característica do clero enquanto categoria dos intelectuais tradicionais.

Destaque-se que, ainda de acordo com Gramsci, é preciso ter presente que, se os intelectuais orgânicos gozam de uma autonomia relativa em relação à classe dominante e dirigente a que estão vinculados, os intelectuais tradicionais se sentem portadores de uma autonomia, por assim dizer, absoluta. Assim sendo, os intelectuais tradicionais não se sentem ligados ao grupo essencial dominante (e de fato não têm com esse grupo qualquer ligação

orgânica). Por isso, no âmbito da correlação de forças eles são objeto de disputa entre os intelectuais orgânicos do grupo essencial dominante no interior do bloco histórico instalado e os intelectuais orgânicos do grupo essencial dominado que aspira e luta para se tornar dominante e instalar um novo bloco histórico.

Nessas circunstâncias constatamos que parcelas importantes do clero se articulam com os movimentos populares constituindo o que se convencionou chamar de clero progressista, cuja expressão mais conspícua é, com certeza, a orientação teológica que teve significativa penetração na América Latina sendo conhecida como “teologia da libertação”. Aliás, como informa João Pedro Stédile, na origem do MST se encontram “três vertentes sociais-ideológicas” sendo, a primeira delas, “o trabalho pastoral da Igreja Católica, através da CPT, e da Igreja Luterana (no Sul do País), que vinham realizando há anos um trabalho de conscientização, animação e articulação dos camponeses” (STEDILE, 1997, p. 33).

Mas é preciso, além dessa caracterização geral, compreender a prática social do campo nas condições específicas da sociedade brasileira.

Nesse aspecto, importa levar em conta a histórica concentração da terra no Brasil resultando na contínua procrastinação da reforma agrária. Um marco importante nesse processo é a “Lei de Terras” de 1850. Por essa lei se ajustou o Estatuto Fundiário da Colônia ao espírito capitalista do liberalismo, cuja categoria central é a “propriedade” à qual se subordinam a liberdade e a igualdade. Com efeito, a visão liberal se reporta, ao fim e ao cabo, a proprietários igualmente capazes de dispor livremente de seus bens. Essa visão do liberalismo sobre o estatuto da terra não era exclusiva do Brasil. Encontrava-se em todas as situações de grande lavoura, as chamadas *plantations*, como ocorria nas Antilhas inglesas e francesas, em Cuba e no Sul dos Estados Unidos. Como já observara Azeredo Coutinho, a abundância de terras nas colônias tornava impossível o trabalho livre sob o capital. O trabalhador, obviamente, tenderia a preferir ocupar um pedaço de

terra e cultivá-la para si mesmo a sujeitar-se a trabalhar para outro, isto é, para o empresário capitalista. Daí a necessidade do trabalho forçado, possibilitado pelo estatuto da escravidão.

Wakefield, colonizador inglês que criou na Austrália, em 1834, e na Nova Zelândia, em 1837, associações para encorajar a imigração, idealizou um mecanismo para viabilizar o trabalho assalariado nas colônias. Sua proposta foi comentada por Marx na “Teoria moderna da colonização”, último capítulo do Livro I d’*O Capital*. Segundo a proposta de Wakefield,

o governo fixaria para as terras virgens um preço artificial, independente da lei da oferta e da procura. O imigrante teria de trabalhar longo tempo como assalariado até obter dinheiro suficiente para comprar terra e transformar-se num lavrador independente. (MARX, 1968, Livro 1, Volume 2, p. 892)

Foi exatamente com esse espírito que se aprovou no Brasil a “Lei de Terras”, em 1850, mesmo ano em que também foi aprovada a lei que extinguiu o tráfico de escravos. Assim, tornando proibitiva a aquisição de terras para quem não fosse já proprietário, preparava-se o ambiente para que, quando chegassem os imigrantes, eles fossem forçados a substituir, como trabalhadores livres, a mão de obra escrava nas lavouras de café. E foi efetivamente isso o que ocorreu e vem ocorrendo até nossos dias, não se viabilizando a reforma agrária mesmo na forma em que se efetivou nos próprios países capitalistas.

De fato, os países centrais do capitalismo lançaram mão da reforma agrária como meio de democratizar a propriedade da terra visando à ampliação do mercado interno e ao desenvolvimento das forças produtivas em cada uma dessas nações. Foi isso o que ocorreu nos Estados Unidos após a guerra de secessão, assim como nos países da Europa Ocidental na primeira metade do século XX, criando uma estrutura de pequenas e médias propriedades dedicadas à agricultura familiar além, é claro, das reformas agrárias de tipo socialista em países da Europa Oriental, como

Rússia, China, Coréia do Norte, Vietnã e Cuba, nas quais houve não apenas a distribuição de terras, mas uma tentativa de socializar os meios de produção agrícola.

Nos países periféricos e especificamente no Brasil prevaleceu a grande propriedade agravando o problema agrário caracterizado pela grande concentração da propriedade da terra; pelo uso predatório da terra e dos recursos naturais de modo geral; pela secundarização da produção de alimentos reservando-se as melhores terras para a monocultura de exportação, o que vem resultando no agravamento da fome que assola dezenas de milhões de brasileiros; pela migração forçada que obriga grande número de camponeses a se mudar para as cidades ou regiões distantes; pela produção de bens e insumos agroindustriais de iniciativa de empresas multinacionais, lançando mão de sementes transgênicas e fazendo largo uso de agrotóxicos que poluem o meio ambiente e envenenam os alimentos.

Essa situação se acentuou com as políticas neoliberais que vieram a ser adotadas a partir dos anos de 1990 até os dias atuais, beneficiando os sucessores das antigas oligarquias rurais que se fortalecem politicamente, formando grande bancada no Congresso Nacional e se impondo pela ideologia e pela força bruta, agravando os conflitos no campo marcados por assassinatos de líderes populares dos sindicatos de trabalhadores e dos movimentos sociais. Explode, assim, a luta de classes no campo opondo os grandes proprietários organizados na Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil — que representa 27 federações estaduais e 2142 sindicatos rurais espalhados por todo o país —, de um lado e, de outro lado, os trabalhadores rurais e pequenos agricultores liderados pelos movimentos sociais rurais entre os quais se destaca o MST.

Esse é o quadro em que se desenvolve a prática social dos moradores do campo. Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o professor precisa ter clareza desse quadro já no ponto de partida, pois essa é uma condição para que ele possa concorrer,

pelo trabalho educativo, para que os alunos ascendam a essa compreensão no ponto de chegada.

Mas além dessa compreensão das características gerais que marcam o contexto em que se desenvolve a prática social dos homens do campo no Brasil, será preciso levar em conta as características específicas de cada situação, pois isso exigirá encaminhamentos diferenciados tendo em vista o objetivo geral de fazer avançar, pela educação, a luta do conjunto da classe dos trabalhadores. Com efeito, embora se tratando da mesma luta, ela se dá em condições diferenciadas numa comunidade de famílias acampadas, assentadas ou de pequenos agricultores.

Em outros termos, é preciso ter presente que a pedagogia histórico-crítica, por ser uma proposta contra-hegemônica e pelo seu caráter dialético, se diferencia claramente do ponto de vista teórico das propostas pedagógicas hegemônicas. Essas, porque não têm como finalidade a transformação da sociedade, mas sua manutenção e reprodução, hipostasiam os meios, diferenciando-se pelos métodos. Diversamente, a pedagogia histórico-crítica se diferencia por sua finalidade posicionando-se no sentido de que nenhum meio ou método, enquanto procedimento a ser adotado no desenvolvimento do trabalho pedagógico, será anatematizado ou consagrado *a priori*, seguindo sempre o princípio gramsciano segundo o qual se deve encontrar nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas.

Assim, por exemplo, se se trata de um trabalho educativo a ser desenvolvido em uma comunidade de pequenos agricultores, faz sentido lançar mão da pedagogia da alternância que implica uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados e relativamente distantes um do outro: a propriedade familiar e a escola. Já se for o caso de realizar o trabalho pedagógico numa comunidade de famílias acampadas parece não ser pertinente aquele procedimento porque o acampamento se configura, via de regra, como um mesmo espaço no qual se instala tanto a escola como o cultivo da terra no entorno

da escola e das moradias das famílias. Nessa situação não faria sentido organizar o processo na forma de uma semana de trabalho pedagógico na escola seguida de duas semanas de trabalho agrícola na propriedade familiar.

Os momentos intermediários da prática social na educação do campo: problematização, instrumentação e catarse

O segundo passo do método proposto pela pedagogia histórico-crítica não é a *apresentação* de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional), nem o *problema* como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova), mas é a *problematização*, isto é, o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções.

Em decorrência, o terceiro passo não se identifica com a *assimilação* de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional), nem com a coleta de *dados* (pedagogia nova), mas se trata, nesse momento, da *instrumentação*, entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social.

Estando de posse dos instrumentos teóricos e práticos é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Portanto, o quarto passo não coincide com a *generalização* (pedagogia tradicional), nem com a *hipótese* (pedagogia nova). Chamei esse quarto momento de *catarse*, entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53). Este é, pois, o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social.

Aqui também será preciso manter presente o princípio segundo o qual deve-se encontrar nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas. Assim, há problemas que são postos diretamente pela prática social a partir do nível atingido pela organização da sociedade não requerendo maiores discussões para sua formulação e enfrentamento. Um exemplo mais ou menos óbvio é o caso da alfabetização. Numa sociedade como a atual, que incorporou na sua própria forma de organização a expressão escrita, a necessidade de que todos adquiram o domínio da linguagem escrita se impõe podendo-se, a partir de uma rápida discussão e constatação de sua necessidade, passar ao momento da instrumentação.

Já o problema da adoção ou não de sementes transgênicas ou a questão do uso de agrotóxicos na agricultura são temas que requerem um aprofundamento maior do momento da problematização. E aqui novamente é preciso ter presente o caráter dialético da teoria, pois não se trata de uma relação mecânica entre os passos do método que determinaria que primeiro se realizaria o passo da problematização, depois a instrumentalização e, no momento seguinte, a catarse. Na verdade, esses momentos se imbricam. Ou seja: ao se desenvolver a discussão relativamente à problematização da adoção ou não de sementes transgênicas, será necessária a apreensão do conceito e do significado desse tipo de sementes, para se detectarem os problemas implicados em sua adoção. Portanto, já estaria se dando a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento do problema das sementes transgênicas detectado na prática social, o que significa que já se encontrava em andamento o terceiro passo do método. E nesse processo unitário de problematização-instrumentação criam-se as condições para emergir o momento catártico em que a estrutura do significado teórico e prático da adoção de sementes transgênicas é apropriada pelos alunos e incorporada na forma de superestrutura em sua consciência fazendo parte, portanto, de seu novo modo de ser e de se

posicionar no interior de sua prática social não apenas como homens do campo, mas como indivíduos integrantes do gênero humano.

A prática social como ponto de chegada da educação no campo

Chega-se, por fim, ao último passo, que não consiste na *aplicação* dos conhecimentos assimilados (pedagogia tradicional), nem na *experimentação* como teste da hipótese (pedagogia nova). O quinto passo, isto é, o ponto de chegada é a própria *prática social*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse momento, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica.

Pode-se concluir, então, que, pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social do ponto de partida (primeiro passo) em confronto com a prática social do ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. E uma vez que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente.

Aqui também é preciso manter sempre presente o caráter dialético do processo educativo em sua relação com a prática social. Sendo mediação no interior da prática social, isso significa que a educação se põe objetivamente como uma modalidade da própria prática social. Portanto, é preciso evitar a interpretação formal e

mecânica dessa relação. Ou seja: é uma leitura equivocada aquela que consideraria que a atividade educativa parte da prática social, no sentido de que os educandos se encontram atuando na prática social e diante dos problemas enfrentados (problemas entendidos, aqui, em sua acepção própria, isto é, algo que precisa ser resolvido), eles saem da prática e iniciam a atividade educativa para realizar os estudos necessários para compreendê-la após o que, uma vez tendo uma nova compreensão, voltam à prática para desenvolvê-la com uma nova qualidade.

Na verdade, sendo a educação uma modalidade da própria prática social, nunca se sai dela. Assim, os educandos permanecem na condição de agentes da prática que, pela mediação da educação, logram alterar a qualidade de sua prática tornando-a mais consistente, coerente e eficaz em relação ao objetivo de transformação da sociedade na luta contra a classe dominante que atua visando à perpetuação dessa forma social. Trata-se, enfim, de um mesmo e indiviso processo que se desdobra em seus momentos constitutivos. Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica; é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade.

Conclusão

Espero ter mostrado, ainda que de forma sucinta, nos limites de uma simples palestra, a orientação metodológica posta em movimento pela pedagogia histórico-crítica em sua relação com a educação do campo.

Para concluir, gostaria de destacar a importância da luta social no campo como um momento fundamental do processo revolucionário voltado para a transformação estrutural da sociedade nas condições da crise atual do modo de produção

capitalista. Nesse aspecto considero que a trajetória do MST é exemplar. Tendo surgido de pequenos proprietários rurais que perderam suas terras e de camponeses que se mudaram para as cidades e, não encontrando emprego, decidiram voltar para o campo, esse movimento coincidiria com a descrição do *Manifesto do Partido Comunista* que citei antes, dando conta de que “as classes médias — pequenos comerciantes, pequenos fabricantes, artesãos, camponeses — combatem a burguesia porque esta compromete sua existência como classes médias”. A reivindicação era, de fato, restaurar sua condição de pequenos proprietários agrícolas pela posse de lotes viabilizados pela reforma agrária. No entanto, no processo de luta o movimento foi percebendo cada vez de forma mais nítida que a solução dos problemas do campo não seria viável sem a transformação do próprio modo de produção capitalista. Caminhou, assim, na direção da solidariedade de classe não apenas nacional, mas também internacional sintonizando-se com todos os trabalhadores de todo o mundo voltados para um projeto de caráter socialista. No âmbito da educação, ocorreu um fenômeno semelhante. Inicialmente não havia, no MST, preocupação com a questão escolar. Contudo, na medida em que ocorriam os acampamentos e os assentamentos, aparecia a necessidade de equacionar-se a questão da educação dos filhos das famílias acampadas ou assentadas. Recorreu-se, então, às escolas, sendo que, de modo especial no caso dos assentamentos, reivindicou-se, junto aos municípios, a instalação dessas instituições. No entanto, percebendo que a orientação que se imprimia nos currículos e programas escolares não consultava os objetivos do movimento e até mesmo os contradizia, despertou-se o interesse pelas questões pedagógicas com estudos e propostas que buscaram ajustar os currículos e procedimentos escolares ao espírito que animava o MST, processo esse que culminou na criação da Escola Nacional Florestan Fernandes. Essa escola configura-se, na verdade, como uma verdadeira universidade dos trabalhadores com diferentes tipos de cursos, destacando-se aqueles voltados para a formação de

dirigentes dos movimentos populares que acolhem lideranças não apenas dos diversos estados brasileiros como dos países da América Latina e África.

Trajetória semelhante a essa do MST, penso estar sendo realizada pelas Escolas da Família Agrícola reunidas na UNEFAB (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil), fundada em 1982 em Assembleia Geral das EFAs (Escolas Famílias Agrícolas).

Nesse contexto, tanto o MST como as Escolas Família Agrícola ganharam condições de ultrapassar os limites correspondentes à “crítica para trás” e se encaminhar na direção da “crítica para frente” diante da sociedade capitalista. Dessa forma, em lugar de buscar assegurar seu espaço na sociedade capitalista enquanto pequenos proprietários agrícolas, o movimento dos agricultores toma consciência de que seus interesses e necessidades, em última instância, só poderão ser atendidos com a superação desta forma social e organização de uma nova sociedade confluindo, assim, para a perspectiva socialista que pressupõe a abolição da propriedade privada.

Resulta, pois, da maior importância a resistência dos trabalhadores rurais organizados em diversos movimentos sociais lutando contra o agronegócio e seus efeitos negativos ligados à produção de *commodities* para exportação, assim como contra o uso intensivo de agrotóxicos e contra extensas áreas destinadas ao plantio de eucaliptos e pinos para a produção de celulose com o conseqüente esgotamento da terra e os diversos problemas ecológicos daí decorrentes. Como antídoto a esses efeitos negativos, desenvolve-se a luta em favor da importância da agricultura familiar na produção de alimentos, pelo desenvolvimento da consciência ecológica no combate às ações que causam danos ao meio ambiente e pela implantação e expansão de escolas que desenvolvam a consciência crítica da vida no campo como um elo indispensável à necessária revolução social, sem a

qual a humanidade toda e o próprio planeta se encontram sob grande ameaça.

Em suma, a pedagogia histórico-crítica dispõe-se a participar e contribuir nessa forte mobilização para assegurar uma educação sintonizada teórica e praticamente com o novo papel que cabe ao campo desempenhar na luta pela construção de uma sociedade que supere a divisão em classes por meio da socialização de todos os meios de produção e das forças produtivas em benefício da humanidade em seu conjunto. Uma educação, em suma, que torne acessíveis aos trabalhadores do campo os conhecimentos produzidos pela humanidade permitindo-lhes, assim, incorporar em sua atividade os avanços tecnológicos sem o que não será viável o tão almejado desenvolvimento sustentável. Eis como a terra voltará a ser o celeiro e o laboratório da humanidade assegurando a todos e a cada pessoa humana uma vida em plenitude.

Referências

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CATARSI, Enzo. *L'educazione del popolo: momenti e figure dell'istruzione popolare nell'Italia liberale*. Bergamo: Juvenilia, 1985.

COMÊNIO, João Amós. *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. *Concepção dialética da história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MALSON, Lucien. *As crianças selvagens: mito e realidade*. Porto: Livraria Civilização, 1967.

- MANDEVILLE, Bernard. La fábula de las abejas o los vícios privados hacen la prosperidad pública. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- MARX, Karl. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- _____. Contribuição para a crítica da economia política. Lisboa: Estampa, 1973.
- _____. *Formações econômicas pré-capitalistas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Escriba, 1968.
- SANCHES, A. N. R. *Cartas sobre a educação da mocidade*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1922.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- STÉDILE, J. P. **A luta pela Reforma Agrária: os desafios de toda sociedade**. *Aduspnet*, Revista da Associação de Docentes da USP, nº 10, junho, p. 30-35, 1997.
- TORRINHA, F. *Dicionário latino-português*, 3. ed. Porto: Maranus, 1945.

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Lígia Márcia Martins¹

A psicologia histórico-cultural² desponta, desde as suas origens na década de 20 do século XX na então União Soviética — pelas mãos de Liev Semiónovich Vygotski³ (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Aleksei Nicolaevich Leontiev (1904-1979) —, como a realização de um intento: consolidar uma psicologia ancorada no materialismo histórico-dialético e, portanto, alinhada à concepção de homem, de sociedade e de relação entre eles presente nessa filosofia.

Seu contributo central desdobra-se de seus fundamentos filosóficos e se expressa na afirmação da natureza histórico-social do psiquismo humano. A defesa dessa tese determinou a seus proponentes a explicitação das condições objetivas e dos mecanismos psicofísicos pelos quais o ser hominizado — dotado de dadas características graças à evolução biológica — humaniza-se,

¹ Livre Docente em Psicologia da Educação, professora adjunta da Universidade Estadual Paulista/ Unesp, nos cursos de Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências, campus de Bauru e de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, *campus* de Araraquara. Membro dos Grupos de Pesquisa cadastrados no CNPq “Estudos Marxistas em Educação” e HISTEDBR (“História, Sociedade e Educação no Brasil”).

² Denominaremos como psicologia histórico-cultural o acervo teórico que integra as proposições de Vygotski, Luria e Leontiev, posto defendermos que a compreensão dessa matriz do pensamento psicológico requer o estudo conjunto das obras desses autores.

³ Ao longo desse texto, adotaremos a grafia Vygotski tomando como referência o disposto em suas *Obras Escogidas*, publicadas pela editora espanhola Visor.

conquistando propriedades únicas que lhe conferem a condição de *ser humano*.

A natureza da atividade vital humana — dos modos e meios pelos quais o homem se relaciona com suas condições objetivas de existência transformando-as e sendo concomitantemente transformado, isto é, do trabalho — desponta como condição do salto qualitativo do antropeide ao homem e, igualmente, como alfa e ômega dos mecanismos psicofísicos que conquista. O trabalho, em seu significado marxiano, despontando como categoria de análise do desenvolvimento humano, conduziu a psicologia histórico-cultural ao seu princípio explicativo fundante: esse desenvolvimento resulta das contradições internas que se travam na atividade do sujeito entre natureza e cultura.

Desse pressuposto desdobra-se um enfoque inovador no estudo da constituição do psiquismo, concebido agora como um processo histórico no qual o entorno físico e social induz suas transformações mais decisivas. Tais transformações identificam-se com a superação das chamadas *funções psíquicas elementares* em direção às *funções psíquicas superiores*. As primeiras são responsáveis pela manutenção da vida tanto do animal quanto do homem sobre uma base reflexa, que condiciona suas ações por aspectos fusionais entre estímulo e resposta. As segundas são aptas a sustentar comportamentos complexos à medida da ruptura na conexão direta entre a estimulação recebida e a conduta consequente.

A descoberta do dado a quem compete provocar tais rupturas foi outro desafio assumido pela psicologia histórico-cultural e Vygotski encontrou na *mediação de signos* o elo que procurava. À medida que a atividade propriamente humana vai se convertendo em ato gerador de produtos que se desprendem do ato de produção, ou seja, que ela se objetiva, provoca modificações no ambiente que, conseqüentemente, retroagem sobre o sujeito da atividade. Trata-se de um processo pelo qual os produtos das ações humanas se convertem em elementos norteadores de ações futuras,

ou seja, em instrumentos para a otimização de sua conduta. Essa conduta otimizada identifica-se, pois, com o ato mediado, cujo conteúdo comporta dimensões físicas e simbólicas. Para Vygotski, o signo apresenta-se na qualidade de mediação simbólica.

Por essa via, ao postular o comportamento propriamente humano como *comportamento mediado por signos*, a psicologia histórico-cultural demonstra que as raízes da estrutura funcional do psiquismo assentam-se em bases sócio-históricas, ou por outra, que essa estrutura reflete as atividades sociais que sustentam a relação do sujeito com seu entorno histórico. Trava-se, assim, um entrelaçamento entre desenvolvimento social e desenvolvimento individual, pelo qual o homem, em tese,⁴ é produzido por aquilo que produz.

Esse entrelaçamento coloca em relevo o traço decisivo das condições sociais de desenvolvimento. Elas exigem a participação do *outro*, impondo-se como um processo intersíquico mediado pelos signos culturais. Há que se reconhecer, então, que os indivíduos não nascem humanos, mas humanizam-se em condições de educação. Mesmo contando com todos os requisitos naturais, biológicos — com todas as funções psíquicas elementares —, tais requisitos não conduzirão autonomamente à máxima conquista das propriedades verdadeiramente humanizadoras.

Desse conjunto de premissas, apresentado panoramicamente, depreendemos o papel fundante da educação e, em especial, da educação escolar, a quem compete a disponibilização e conversão do universo simbólico elaborado histórica e supraindividualmente em universo simbólico individual, condição básica para que cada pessoa se efetive, de fato, como ser histórico e social. Destarte, consideramos que as contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação e, como tal, para a educação do campo — tema central dessa exposição — radicam, especialmente, nos seguintes

⁴ Em tese, pois na sociedade de classes não há correspondência direta entre a apropriação da produção que enriquece o gênero humano e a vida particular dos indivíduos.

preceitos: “desnaturalização” do desenvolvimento psíquico e das diferentes formas de sua expressão; afirmação dos signos como estímulos que balizam a ação humana na realidade concreta; os tipos de atividades culturais dominantes condicionam a estrutura cognitiva dos indivíduos. Sobre essas questões, discorreremos na sequência.

A natureza social do desenvolvimento psíquico

A psicologia tradicional, como ciência voltada aos aspectos psicológicos dos indivíduos, é marcada em sua história por um traço específico: a naturalização dos princípios explicativos adotados, e, conseqüentemente, por um viés anistórico em suas proposições. Contra essa psicologia é que se impôs a teoria histórico-cultural, na medida em que seus proponentes destacaram o salto qualitativo que transforma a atividade vital humana em atividade produtora de objetivações.

Esses autores explicitaram, do ponto de vista psicológico, as premissas lançadas por Marx e Engels acerca do trabalho como condição fundante da formação das propriedades humanas, das particularidades psicofísicas requeridas à sua realização e, da mesma forma, como um processo que instaura um dinamismo específico de transmissão dessas conquistas às novas gerações, absolutamente distinto dos padrões animais. Partiram da tese segundo a qual a existência social instituída pelo trabalho engendra novas propriedades no homem, posto que ele edifica, não apenas o seu contexto objetivo de vida, mas, sobretudo, o desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas cada vez mais complexas.

Luria (1979), referindo-se a essa complexificação e ao papel do trabalho na consolidação da *atividade consciente*, destaca três traços fundamentais, responsáveis pela mais absoluta distinção entre as características dos comportamentos dos animais e a atividade consciente dos homens.

O primeiro desses traços diz respeito ao fato de que a atividade humana se desprende dos limites das necessidades biológicas e, mesmo ao visar atendê-las, o faz vinculando-as a outras e mais complexas. Assim, regendo-se por *motivos* humanos, construídos na atividade que possibilita o “encontro” entre o estado carencial (de necessidade) e o objeto apto a atendê-lo, o indivíduo adquire, continuamente, novos domínios mediadores, não apenas na satisfação e no atendimento dos motivos existentes, mas, sobretudo, na criação de novas fontes motivadoras ou de necessidades socialmente edificadas.

O segundo traço aponta o fato de que a atividade consciente, orientando-se pelo reflexo psíquico da realidade, suplanta os limites das condições sensorialmente dadas pelo meio. Abstraindo-as, o homem guia suas ações pelas conexões e interdependências que existem entre os objetos e não mais pela captação sensorial destes sob dadas circunstâncias. O conhecimento que se constrói acerca das dependências causais dos fatos e fenômenos torna possível a orientação de suas ações para além das impressões imediatas da situação exterior, ou seja, a atividade consciente guia-se por um conhecimento mais profundo das leis interiores, não imediatamente dadas, que sustentam as condições objetivas de sua realização. Esse traço encontra na previsibilidade uma de suas principais manifestações.

O terceiro traço distintivo da atividade humana, consciente, aponta na direção de sua fonte mais decisiva: a assimilação dos resultados da experiência de toda a humanidade. Enquanto a atividade animal radica nos programas hereditários de comportamento e no produto da experiência individual passada, as ações e habilidades humanas resultam das apropriações do legado construído histórico-socialmente. Por essa via, a existência individual condensa habilidades que foram criadas ao longo de milênios.

Destarte, pode-se afirmar que as propriedades, as possibilidades e os limites de que dispõe cada indivíduo não

resultam de sua experiência individual, mas sim das assimilações da experiência das gerações passadas que se realizam, ou não, em sua experiência. Nessa direção, Luria afirmou que as estruturas psíquicas derivam do desenvolvimento da vida material e que elas se transformam, ao longo do desenvolvimento histórico-social, em atividade interna consciente, em processos psicológicos que dirigem volitivamente as ações empreendidas.

Dentre os proponentes da psicologia histórico-cultural, Vygotski foi quem mais se dedicou ao problema das transformações psíquicas engendradas historicamente, isto é, à reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos como resultado da apropriação da cultura. Em toda a sua obra, esse autor se contrapôs às concepções de desenvolvimento que tomavam esse fenômeno como endógeno, ou seja, controlado por fatores essencialmente interiores e, portanto, individual.

Da mesma forma, Vygotski se opôs aos modelos que prescreviam o desenvolvimento de forma unilateral e linear, como sucessão de fases naturalmente predeterminadas, expressas mediante o acúmulo lento e gradual de mudanças isoladas. Nas análises que realizou acerca da gênese das funções psíquicas superiores, consubstanciadas nos comportamentos complexos culturalmente formados, evidenciou os limites e a artificialidade de tais modelos.

Vygotski (1995) afirmou que, até aquele momento, a psicologia havia se limitado à descrição puramente quantitativa das conquistas do desenvolvimento, restando-lhe, ainda, o desafio de descobrir as leis que regem as mudanças e as transformações qualitativas que esse processo encerra. Para tanto, propôs como condição fundamental a mudança radical na própria concepção de desenvolvimento.

Assumindo esse desafio, o psicólogo russo demonstrou que ele não se identifica, em absoluto, com o processo de evolução biológica, no qual cada etapa já está potencialmente incluída na etapa antecedente, de tal forma que seu curso representa

meramente a conversão de potência em ato. Segundo o autor, esse enfoque versa muito mais sobre um trânsito de crescimento e maturação do que sobre o desenvolvimento na mais ampla acepção do termo.

Diferentemente, em um enfoque histórico-social, cada etapa que se faz presente no desenvolvimento não resulta de prescrições pregressas, outrossim, do confronto, do “choque”, entre o legado de condições passadas e as forças vivas da situação presente. Para Vygotski, apenas a descoberta das bases reais do desenvolvimento cultural da criança tornaria possível à psicologia tomar esse processo como objeto de estudo. Essa base real foi identificada como as condições de ensino.

Nessa direção, Vygotski (1997) conferiu outra ordem de condicionabilidade entre desenvolvimento e aprendizagem. Se, para a “velha psicologia” o desenvolvimento foi apontado como condição para a aprendizagem, a perspectiva cultural deixava evidente o oposto. Entrementes, esse autor chamou a atenção para um fato deveras importante, que subjaz no princípio segundo o qual é a aprendizagem sistematizada, isto é, o ensino, que promove o desenvolvimento.

Analisando a inserção social em toda a sua abrangência, Vygotski demonstrou que não são quaisquer aprendizagens que promovem o desenvolvimento, posto que os conteúdos nelas disponibilizados encerram aspectos qualitativamente distintos. Assim, a rigor, nem toda aprendizagem é, de fato, promotora de desenvolvimento. Identificado às transformações que incidem sobre as funções psíquicas elementares abrindo espaços para a formação das funções psíquicas superiores, o desenvolvimento resulta, então, da qualidade do emprego de *signos*.

Diante do exposto, e como síntese parcial, lançamos a seguinte interrogação: em que medida as proposições em pauta implicam a educação e, particularmente, a educação do campo? A nosso juízo, primeiramente, na medida em que apontam na direção da importância da transmissão, entre as gerações, do patrimônio de

objetivações produzido pelo trabalho humano, com destaque aos produtos simbólicos. Nessa esteira, há a necessidade de analisar a qualidade dos processos educativos disponibilizados aos indivíduos, sobretudo, na sociedade de classes, que não oferece as mesmas condições objetivas de formação para todos.

Além disso, ao suplantar concepções naturalizantes acerca do desenvolvimento psicológico, recoloca o papel das condições objetivas de vida e de educação no cerne da formação das pessoas, conferindo outra direção para a análise de diferenças individuais. Conseqüentemente, a educação desponta, em última instância, como promoção do desenvolvimento em cada sujeito particular das propriedades afetivo-cognitivas já alcançadas pelo gênero humano. No que tange à educação escolar, o promover da humanização identifica-se com o universo simbólico — com os conteúdos disponibilizados às apropriações pelos indivíduos e com as formas pelas quais ocorre.

A apropriação de signos e a humanização do psiquismo

Conforme sinalizado em momento anterior desse texto, a introdução do conceito de signo conduziu a psicologia histórico-cultural a um novo enfoque acerca do comportamento humano, desvelando objetivamente o dado fundante das especificidades da conduta humana complexa, a exemplo da memória e da atenção voluntárias, do pensamento lógico-discursivo, das abstrações do pensamento que culminam no ato criativo etc.

As explicações acerca desses fenômenos ainda não haviam recebido, por parte da psicologia, um tratamento apto a suplantar tanto explicações mentalistas e idealistas, quanto explicações materialistas mecanicistas, radicadas na teoria dos reflexos. O projeto de elaboração de uma psicologia ancorada no método materialista dialético lançou, aos pioneiros da psicologia histórico-cultural, a tarefa de superação dessa condição. Segundo Leontiev (1978), foram os trabalhos de Vygotski que, primeiramente,

lançaram luz à assunção dessa tarefa à medida que identificaram, na mediação de signos, o elemento fulcral de transformação do psiquismo.

Sem descartar que tanto os comportamentos animais quanto os comportamentos humanos se constroem sobre uma base natural reflexa, Vygotski postulou que, diferentemente dos animais, a atividade vital humana determina uma ruptura na fusão entre estímulos e repostas à medida que engendra conexões indiretas entre a estimulação e o comportamento dela resultante.

Para esse autor, essas novas conexões abriram espaço para o ato mediado por signos, isto é, para o ato instrumental, introduzindo as mudanças mais decisivas no comportamento humano. Entre o estímulo do ambiente e a resposta da pessoa se interpõe o novo elemento designado signo, que passa a operar como um estímulo de segunda ordem, como uma estimulação cultural que retroage sobre as funções psíquicas, transformando suas expressões espontâneas em expressões volitivas. Em suas palavras:

No comportamento do homem surge uma série de dispositivos artificiais dirigidos ao domínio dos próprios processos psíquicos. Com analogia com a técnica, estes dispositivos podem receber com toda justiça a denominação convencional de ferramentas ou instrumentos psicológicos. (VYGOTSKI, 1997, p. 65)

Portanto, na qualidade de meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas, os signos são concebidos pelo autor de modo análogo às proposições marxianas acerca das ferramentas — ou instrumentos — técnicas de trabalho. Tanto quanto as ferramentas, os signos sintetizam as estratégias de atendimento às demandas do metabolismo entre o homem e suas condições objetivas de vida e, na qualidade de objetivações legadas às apropriações, exigem que o comportamento se adapte a eles — disso resultam as mudanças estruturais que promovem.

Vygotski asseverou, ainda, que o significado real do signo na conduta humana só pode ser encontrado na função instrumental que assume e, para explicar essa premissa, recorreu a três proposições. A primeira diz respeito às semelhanças e aos pontos de contato entre o emprego de ferramentas e o emprego de signos; a segunda visa a suas divergências; e a terceira busca indicar as reais correspondências psicológicas entre eles. Em relação às semelhanças e aos pontos de contato, Vygotski afirmou que ambos se incluem no conceito mais geral de atividade mediadora, isto é, um tipo de atividade que permite aos objetos, que dela participem, exercerem uma influência recíproca entre si a partir das propriedades essenciais de que dispõem. A consecução do objetivo da atividade mediadora, por sua vez, depende dessa reciprocidade.

Note-se que o conceito vygotkiano de mediação ultrapassa a relação aparente entre coisas, não se refere a um elo de intermédio, mas aponta na direção das intervinculações entre as propriedades essenciais das coisas. Para o autor, a mediação é um processo social ativo, uma interposição que provoca transformações, contém intencionalidade socialmente construída e promove o desenvolvimento. É, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho.

Do ponto de vista psicológico, essa condição externa identifica-se com os signos, por isso que Vygotski (1997) os define como instrumentos psíquicos e designe a *palavra* como o “signo dos signos”. Dessa proposição depreende-se que os signos representem conteúdos simbólicos manifestos, sobretudo, na linguagem, graças à qual os objetos, sem perderem sua objetividade, conquistam outra forma de existência: a abstrata, isto é, simbólica.

Todavia, não obstante a analogia que estabeleceu entre instrumento técnico e signo, Vygotski deixou claro que há, entre eles, uma distinção que não se pode perder de vista. Ainda que ambos operem como intermediários em relações, a diferença define-se em face dos polos que as constituem. Enquanto o

instrumento técnico se interpõe entre a atividade do homem e o objeto externo, o psicológico orienta-se em direção ao psiquismo e ao comportamento. Os primeiros transformam o objeto externo, os segundos, o próprio sujeito. Nesse sentido, esse autor apontou que entre os conceitos de “ferramenta” e de “signo” existe uma relação lógica, mas não uma relação de identidade genética ou funcional.

Porém, a adoção do vocábulo “instrumento” não foi, para Vygotski, casual. Ele postulou que, da mesma maneira que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural, determinando as formas de operações de trabalho, isto é, o domínio da natureza, o uso dos instrumentos psicológicos modifica radicalmente o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas, reconstituindo suas propriedades e possibilitando o autodomínio do comportamento. Eis, pois, para Vygotski, o nexó psicológico real entre o emprego de ferramentas e o de signos no curso filo e ontogenético do desenvolvimento humano.

Se pelo trabalho, o homem colocou a natureza sob seu domínio, pelo ato instrumental (pelo emprego de signos) ele dominou a si mesmo, condição requerida à própria atividade laboral. Portanto, esses processos são reciprocamente condicionados e demonstram, ainda que por linhas genéticas diferentes, as vias concretas pelas quais o ser humano ultrapassou os limites de um tipo de atividade circunscrito pelo sistema orgânico — pelos atos reflexos, inaugurando as possibilidades sociais de seu desenvolvimento.

Logo, a mediação de signos desponta como característica distintiva das funções psíquicas elementares em relação às superiores, evidenciando, sobretudo, as origens das mudanças e transformações qualitativas presentes nos comportamentos complexos culturalmente formados.

Levando em conta que a referida mediação ancora-se no trabalho e no desenvolvimento da linguagem, Vygotski considerou conclusivo que todo desenvolvimento psíquico se baseia nesse processo e, conseqüentemente, tem sua gênese na cultura. Afirmou

que, nas origens do desenvolvimento das formas superiores de comportamento, encontram-se as relações entre os homens, a determinar a comunicação por meio de signos. Por conseguinte, a manifestação de toda função psíquica principia externamente, isto é, como determinação das relações entre os homens.

Ao colocar em destaque a gênese social das funções superiores, Vygotski conduziu sua análise em direção ao conceito de interiorização, isto é, ao processo que transmuta formações externas em internas. Parafraseando Marx, ele propôs a tese segundo a qual o psiquismo humano é o conjunto das relações sociais transportadas ao interior e convertidas nos fundamentos da estrutura social da personalidade. Essa tese, por sua vez, ancorou a formulação do que Vygotski chamou de “lei genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo”, segundo a qual:

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Esse fato se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos, e ao desenvolvimento da vontade. Temos todo direito de considerar a tese exposta como uma lei, à medida, naturalmente, em que a passagem do externo ao interno modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Detrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas. [...] Por isso, o resultado fundamental da história do desenvolvimento cultural da criança poderia ser denominado como a sociogênese das formas superiores de comportamento. (VYGOTSKI, 1995, p. 150)

A origem da complexidade psíquica corresponde, portanto, à própria complexidade objetiva da vida social e, nesse sentido, para a psicologia histórico-cultural, os comportamentos consubstanciados nas funções superiores não se manifestam nem como produtos da evolução natural nem como propriedades

iminentes da vida mental, o que significa dizer: não estarão invariavelmente presentes na vida dos indivíduos. Sua formação resulta do desenvolvimento histórico, das formas ativas pelas quais o homem se relaciona com a realidade.

O valor heurístico dessas ideias é imenso, ao destacarem a natureza das práticas sociais empreendidas por cada indivíduo como esteira de sua formação psíquica. Tendo em vista que a construção de formas complexas de reflexão sobre a realidade e a atividade ocorrem conjuntamente, provocando mudanças radicais nos processos funcionais que afetam essas próprias formas de reflexão, resulta evidente o grau de condicionabilidade entre atividade e consciência que pauta a vida das pessoas.

Visando, então, a uma segunda síntese parcial, cabe resposta à interrogação: em que medida a apropriação de signos implica a educação e, particularmente, a educação do campo? À medida que seus conteúdos se apresentem como um universo simbólico que ultrapasse a esfera da captação sensorial e imediata dos fenômenos, promovendo patamares de abstração cada vez mais elaborados. E, do ponto de vista pedagógico, há que se considerarem os conteúdos de ensino como parâmetros para a delimitação das formas pelas quais esse universo simbólico deva ser transmitido — o que significa dizer: os conteúdos prescrevem as formas e, ambos, adequadamente integrados, conduzem à aprendizagem.

Nessa direção, cabe lembrar que não são quaisquer aprendizagens que promovem o desenvolvimento, de sorte que os espaços educativos comprometidos com a humanização dos indivíduos despontam como condições azadas para tal promoção, diferenciando-se dos demais espaços sociais educativos. O que colocamos em causa aponta na direção de uma análise sócio-histórica da formação da consciência e, ela, como uma estrutura sistêmica e semântica engendrada pela atividade e condicionada por processos educativos.

Portanto, à educação, especialmente em sua forma escolar, deve importar a análise dos processos formativos que engendram o

“ser consciente”. E mais, cabe-lhe reconhecer que a ampliação da consciência ocorre, tanto filo quanto ontogeneticamente, como resultado das elaborações dos códigos abstratos — ou seja, dos signos — requeridos à atividade social que sustenta a vida de cada ser particular.

Mais do que isso, a relação entre a apropriação de signos e a humanização do psiquismo deixa evidente que alguns processos mentais não se desenvolvem na ausência de condições de vida e de educação específicas e, dentre esses processos, destacamos o pensamento abstrato, lume da imagem subjetiva da realidade objetiva e da atividade intencional, volitiva, do indivíduo nessa realidade. É essa questão que nos conduz ao próximo item.

Pesquisas interculturais e a condicionabilidade entre práticas sociais e formação de funções psíquicas complexas

Conforme exposto, a psicologia histórico-cultural, ao suplantar as perspectivas lógico-formais de análise — sejam elas idealistas ou materialistas mecanicistas —, colocou em tela que o psiquismo humano se institui como um sistema interfuncional resultante dos modos e meios pelos quais o homem se vincula à realidade objetiva, da qual depende sua sobrevivência e a de seus descendentes. Colocou no centro da questão o metabolismo homem/natureza identificado na atividade vital humana, isto é, no trabalho.

A psicologia histórico-cultural advogou, portanto, a existência de um paralelo histórico entre o desenvolvimento social e o desenvolvimento individual, dialeticamente instituído pela atividade mediada por instrumentos e, dentre eles, os signos. Para aprofundarmos essa assertiva, recorreremos brevemente aos estudos interculturais realizados por Luria (2008) em 1931/1932 na Ásia Central, em regiões remotas da União Soviética. Com

participação indireta de Vygotski⁵, esses estudos visavam à verificação da hipótese acerca da formação sócio-histórica dos processos mentais, questão central naquele momento de elaboração da psicologia soviética de base marxista.

Mais precisamente:

Nossa hipótese era a de que pessoas cujo processo de reflexão da realidade fosse primariamente gráfico-funcional mostrariam um sistema de processos mentais distinto daquele encontrado em pessoas cuja abordagem da realidade fosse predominante abstrata, verbal e lógica. Quaisquer alterações nos processos de codificação deveriam, invariavelmente, aparecer na organização dos processos mentais subjacentes a essas atividades. (LURIA, 2008, p. 33)

Em face do desafio lançado, as regiões escolhidas para o estudo foram as do Uzbequistão e do Quirguistão — pelas características de que dispunham. Os povos que ali viviam, não obstante os vestígios de uma cultura importante no passado, eram assolados por um analfabetismo praticamente total; sua economia, voltada à prática agrícola de algodão e horticultura, baseava-se em modos de produção bastante primitivos; politicamente, viviam sob a forte e secular dominação e submissão ao czarismo, somada à grande influência da religião islâmica. Tratava-se, segundo Luria, de um *modus vivendi* típico da sociedade feudal.

Com a “Revolução Russa de 1917”, essas regiões sofreram drásticas mudanças socioeconômicas e culturais, dentre elas, a coletivização da produção agrícola, as mudanças radicais na estrutura de classes, a emancipação das mulheres e, sobretudo, os fortes investimentos na erradicação do analfabetismo. Luria relata que seus estudos se deram exatamente no período de transição, fato que possibilitou a investigação de grupos com diferentes

⁵ Nessa ocasião, a tuberculose que acometia Vygotski, desde seus 17 anos, já se encontrava bastante avançada, fato que o levou à morte em 1934 aos 38 anos de idade.

perfis. Foram: “tanto grupos subdesenvolvidos e analfabetos (antigos moradores das vilas) quanto grupos já envolvidos na vida moderna, que experimentavam as primeiras influências do realinhamento social” (LURIA, 2008, p. 29). Todavia, aponta o autor, nenhum deles havia recebido, ainda, formação superior.

Os procedimentos adotados compreenderam registros de campo advindos de “conversas informais” — do tipo troca de opiniões, com os moradores, e ocorriam tanto em locais nos quais os moradores passavam a maior parte de seu tempo livre (casas de chá), quanto em acampamentos de pastagens, ao redor de fogueiras à noite. O conteúdo dos testes, isto é, das situações-problema lançadas, foram preparados especificamente para o estudo, dotando-se de significados para os envolvidos e abertos a diversas soluções, indicadoras da atividade cognitiva em curso.

Os processos cognitivos investigados foram: percepção; generalização e abstração; dedução e inferência; raciocínio e solução de problemas; imaginação; autoanálise e autoconsciência. Todavia, os limites impostos a essa exposição impedem-nos a apresentação dos dados e análises da pesquisa como um todo; mas, para efeito ilustrativo, colocaremos em tela, ainda que em linhas gerais, as investigações acerca de resolução de problemas — bem como a autoanálise e a autoconsciência.

O quesito “resolução de problemas” voltava-se à análise da estrutura dos processos de raciocínio envolvendo operações de inferência lógica, dedução e relação entre experiência prática e raciocínio lógico-verbal. Foi solicitado aos sujeitos que resolvessem dois tipos de problemas: o primeiro tipo trazia conteúdos simples e concretos; já os problemas do segundo tipo, denominados problemas hipotéticos ou de conflito, eram da mesma ordem, mas contradiziam a experiência prática real. Alguns exemplos dos problemas lançados:

Problema 1: De A para B são cinco quilômetros e de B para C são três quilômetros. Quantos quilômetros são de A para C?
Problema 2: Uma pessoa demora três horas para andar de A para B

enquanto outra, de bicicleta, anda três vezes mais depressa. Quantas horas demora o ciclista para ir de A para B? Problema 3: São três horas para se ir de A para B e de B para C, duas horas. Quanto tempo demora para se ir de A para C?

Nesses problemas, os pontos recebiam nomes de lugares conhecidos pelos sujeitos e as informações correspondiam à realidade. Já nos problemas do segundo grupo, os problemas hipotéticos ou de conflito, os dados anunciados não correspondiam à realidade.

Participaram dessa prova 16 camponeses analfabetos moradores de vilarejos isolados e sete jovens com alguma instrução formal. Em relação aos problemas simples, o primeiro grupo apontou os seguintes resultados: de modo imediato, 25% não responderam às questões e 75% o fizeram. Com a introdução da colaboração do pesquisador (repetição da pergunta, explicação, objetos concretos para contagem etc.), todos os participantes resolveram os problemas. Todavia, no que tange aos problemas conflitantes, 81% recusaram-se a fazê-lo, pois o proposto “não era verdade”, enquanto 19% venceram o desafio. Com ajuda, os índices pouco se alteraram, passando para 75% e 25%, respectivamente. Diferentemente, o segundo grupo de participantes resolveu em 100% tanto as questões simples quanto as de conflito.

Luria (2008) constatou, então, que as operações numéricas utilizadas nas contagens simples e nas questões práticas cotidianas se apresentaram sem grandes dificuldades, embora os cálculos tenham sido realizados, prioritariamente, por meio de operações concretas, mesmo nas situações que preteriam a colaboração do pesquisador (respostas imediatas). Tanto nesses casos quanto naqueles, cuja resposta havia sido colaborativa, os obstáculos identificados referiam-se às dificuldades de realizar a tarefa de modo discursivo (dentro da ordem lógico-verbal do problema). Todavia, quando as condições do problema contradiziam a experiência prática real, determinando necessariamente a adoção de categorias abstratas, as operações lógicas não se expressaram

significativamente. O autor destacou, ainda, que, nos problemas de conflito, os sujeitos recorriam, com alta frequência, às “adivinhações”.

Em relação aos quesitos “autoanálise” e “autoconsciência”, Luria alertou, de partida, para as dificuldades no estudo objetivo de estados subjetivos. Nessa direção, esclareceu que as análises das respostas não incidiram rigorosamente em seus conteúdos específicos, mas na identificação da maneira pela qual os participantes se relacionavam com suas próprias características pessoais, com suas particularidades psicológicas, tomando-as um tema de análise consciente.

Ao longo de uma conversa, era então perguntado como a pessoa avaliava sua maneira de ser (seu caráter), como se diferia de outras pessoas e quais traços positivos e dificuldades identificava em si mesma. Foram lançadas, também, questões semelhantes em relação a outras pessoas conhecidas (parentes, colegas de trabalho, moradores da vila etc.).

Participaram dessa série 52 sujeitos, sendo: 20 camponeses analfabetos, 15 membros ativos de fazendas coletivas com experiências de discussões grupais e 17 estudantes de escolas técnicas com, pelo menos, um ou dois anos de educação formal. Pela natureza dos dados em questão, optamos, nesse quesito, por apresentar alguns excertos de respostas. No que tange ao primeiro grupo e em questões relativas a si próprios, destacamos:

Sujeito 1

P: Você acha que as pessoas são todas iguais ou diferentes?

R: Não, elas não são iguais. Existem pessoas diferentes... aqui tem um proprietário de terra, aqui tem um trabalhador rural...

P: E você sabe quais são as diferenças entre os indivíduos?

R: Apenas eles próprios sabem... (LURIA, 2008, p. 198)

Sujeito 2

P: Quais dificuldades e boas qualidades você tem? Como é o seu caráter? Você sabe o que é caráter?

S: Sim... como eu posso falar sobre o meu caráter? Pergunte aos outros; eles podem falar a você sobre mim. Eu próprio não posso dizer nada.

P: Que você gostaria de mudar ou melhorar em você?

S: Eu era um trabalhador rural, eu tenho uma vida difícil e muitas dívidas, com uma medida de trigo custando dezoito rublos — isso é o que me perturba... (LURIA, 2008, p. 199)

Em relação a esse protocolo de pesquisa, Luria observou, primeiramente, que as dificuldades encontradas na *análise sobre si* foram gerais. O curso do diálogo não apontava compreensão por parte dos pesquisados de que as questões anunciadas estavam colocando em pauta suas características pessoais, de sorte que as temáticas, não obstante as indicações do pesquisador, eram conduzidas e giravam em torno de necessidades materiais e dificuldades concretas enfrentadas no dia a dia.

Todavia, quando as questões se voltavam para outras pessoas, o desempenho do grupo se alterou, e as respostas trouxeram mais evidentemente particularidades psicológicas, ainda que associadas a traços visíveis e práticos dos comportamentos alheios. Para o autor, no cerne dessa questão estava o fato de que o *outro* se colocava como objeto de captação sensível, dado de difícil transposição para a autoanálise.

Em relação ao grupo intermediário, composto pelos camponeses do trabalho coletivizado, Luria afirmou semelhanças em relação ao grupo recém-descrito, especialmente no que se refere ao aprisionamento a condições e situações materiais. Entretanto, fatos novos apareceram à medida que os respondentes mostraram uma tendência incipiente de análise sobre si na qual o *eu* e o *outro* despontavam em relação, sobretudo, tendo o trabalho como referência. O autor atribuiu esse avanço à natureza do trabalho coletivo, para o qual as reuniões e avaliações conjuntas haviam se tornado uma exigência. Nas palavras do autor: “o papel da avaliação social, sob influência da qual a autoavaliação se

estrutura, vem a ser mais e mais predominante” (LURIA, 2008, p. 203).

Eis um exemplo:

P: Diga-me, que características boas e ruins você vê em si próprio?

S: Eu tenho uma grande dificuldade: eu tomei emprestado 125 rublos e não posso devolvê-los.

P: É possível que você não tenha nenhuma dificuldade, que você não queira mudar nada em si próprio para melhorar?

S: Eu sou uma boa pessoa, todo mundo me conhece, eu não sou rude com ninguém e eu sempre dou uma mão. Eu me sinto bem comigo, não há nada a mudar.

Ainda em relação ao grupo intermediário, mas em perguntas voltadas ao *outro*:

P: Conte-me sobre seus amigos e seus bons e maus aspectos.

S: Meus amigos são bons em todos os aspectos. Eu não conheço nenhum aspecto ruim; eu não tenho maus companheiros. Em geral, eu não falo com pessoas ruins, mas lido apenas com as boas. Todos os meus amigos são *kolkhozniks*, eles trabalham no *kolkhoz*. Isso é bom. Talvez eles tenham dificuldades, mas isso não aparece no trabalho na fazenda. (LURIA, 2008, p. 206)

Já em análise do terceiro grupo, dos jovens com alguma escolarização, Luria finaliza as conclusões acerca dos processos de autoanálise e autoconsciência destacando as mudanças qualitativas que se processam nos conteúdos da consciência desses sujeitos, para os quais se abriram novas esferas da vida social. Trata-se, segundo ele, da formação de novos sistemas psicológicos que, ao refletirem a realidade externa, ultrapassam essa esfera, construindo possibilidades para a análise do próprio mundo interior edificado nas relações com as outras pessoas. O autor ilustra essa constatação com o seguinte episódio, dentre outros:

P: Que aspectos positivos e que dificuldades você conhece em si mesmo?

S: Eu não sou nem bom nem mau... eu sou uma pessoa normal, embora eu seja fraco em alfabetização e não consiga escrever de forma alguma; e então eu fico muito mal e zangado, mas, mesmo assim, eu não bato na minha mulher. Isso é tudo o que eu posso dizer sobre mim... Eu esqueço muito rapidamente, eu saio de um lugar e esqueço. Eu também não entendo muito bem; ontem me deram uma longa explicação, e eu ainda não entendi nada. Se eu fosse instruído eu faria tudo bem. Eu tenho de mudar minha dificuldade em educação. Eu não quero mudar nada do meu caráter; se eu estudar, ele mudará por si próprio. (LURIA, 2008, p. 213)

Para o autor, essa resposta evidencia o refinamento de análise conquistado, na qual o sujeito, diferentemente das descrições fornecidas pelos integrantes do primeiro grupo e, de certa forma, também do segundo, distingue prontamente características psicológicas e as coloca sob um enfoque consciente e analítico.

Com essa ampla pesquisa, aqui apresentada de modo extremamente reduzido, Luria conclui seu estudo afirmando a condicionabilidade entre as diferentes práticas histórico-sociais e os processos psíquicos funcionais, demonstrando que a estrutura da atividade cognitiva não é estática, mas se transforma ao longo do desenvolvimento histórico. Destaca, ainda, que os domínios da escrita e da leitura despontam como fatores decisivos na superação do predomínio das experiências práticas (gráfico-funcionais), em direção às elaborações abstratas acerca dessas mesmas experiências. Para ele:

Ao lado das novas formas de relacionamento abstrato, categórico, com a realidade, vemos surgir também novas formas de dinâmica mental. Anteriormente, a dinâmica do pensamento ocorria dentro dos limites da experiência prática imediata, e os processos de raciocínio limitavam-se, em geral, a processos de reprodução de situações práticas estabelecidas; vemos agora, como produto da revolução cultural, a possibilidade de fazer inferências já não

limitadas à experiência prática individual, mas também apoiadas em processos discursivos, verbais e lógicos. (LURIA, 2008, p. 217)

O conjunto de dados coletados possibilitou, então, ao autor, formular a premissa segundo a qual em sociedades caracterizadas prioritariamente pela manipulação prática de objetos, o “pensamento prático” será prevalente, enquanto as sociedades culturalmente mais avançadas, tecnológicas, induzirão formas de pensar mais abstratas, próprias ao “pensamento teórico”. Essa questão se apresenta, portanto, como a terceira síntese parcial no tratamento das contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação do campo.

Apesar do grande valor dessa pesquisa, ela foi um dos elementos que corroborou a forte censura que se abateu sobre a obra de Vygotski e sobre os integrantes de sua equipe ao longo da “Era Stalinista”, na qual se tornara inaceitável qualquer coisa que pudesse parecer negativa em relação às minorias. A nosso juízo, esse episódio histórico ilustra a delicadeza e a complexidade presentes nas perspectivas multiculturalistas, tão em voga na atualidade, pelas quais se dilui a linha distintiva entre desigualdade social (material e simbólica) e especificidade cultural, também em defesa “das minorias”.

Considerações finais

Para a psicologia histórico-cultural, o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações sociais disponibilizadas para sua execução representam os condicionantes primários de todo o desenvolvimento psíquico, de sorte que o desenvolvimento das funções psíquicas tipicamente humanas (superiores) demandam atividades que as promovam.

Dentre essas atividades, Vygotski (1996) e Luria (2008) destacaram a educação escolar, comprovando por meio de suas investigações a natureza das relações entre ensino e desenvolvimento, apontando a ordem de condicionabilidade do

primeiro sobre o segundo. Conforme destacamos anteriormente, diferentemente das proposições naturalizantes e anistóricas veiculadas pela psicologia tradicional, os autores evidenciaram que é o ensino que promove o desenvolvimento, na medida em que instala contradições entre o legado da natureza e aquele disponibilizado pela cultura, promovendo a ascensão das estruturas mentais “simples”, elementares, a estruturas “complexas”, superiores.

Como demonstrado nas pesquisas interculturais, tanto para Vygotski quanto para Luria, os conteúdos disponibilizados pelo ensino, em sua abrangência social, encerram aspectos qualitativamente distintos, de modo que nem toda aprendizagem requalifica, de fato, as estruturas psíquicas. Para que a aprendizagem promova o desenvolvimento há que incidir sobre essas estruturas, *(trans)formando-as*.

Uma vez afirmado que tais transformações resultam da mediação dos signos, os autores supracitados voltaram-se à análise do *papel da palavra*, graças à qual os signos se instituem como “instrumentos” psíquicos. A palavra condensa a representação sensorial, material do objeto e igualmente sua significação, exigindo do psiquismo o salto qualitativo representado pela generalização e abstração. Por conseguinte, a transição de significações mais diretas e imediatas para conceitos mais gerais e abstratos se apresenta como condição para o enriquecimento tanto da linguagem quanto do pensamento, uma vez que o conceito mais geral, representado mais abstratamente pela palavra, contém interiormente um sistema de relações indispensável ao movimento do pensamento na captação do real.

Por essa via, Luria (1979) postulou que a palavra que promove a formação de conceitos, muito mais do que aquela correspondente à captação sensorial do fenômeno convertendo-o em representação sonora, institui-se como o mecanismo mais decisivo do movimento do pensamento desenvolvido. Para ele, o que se apresenta é a estreita relação entre a fidedignidade da imagem subjetiva

construída acerca da realidade e a história de desenvolvimento do significado da palavra. Igualmente, Vygotski (2001) assevera um vínculo de condicionabilidade recíproca entre a complexificação dos referidos significados e os diferentes estágios do desenvolvimento do psiquismo.

Dentro desse enfoque, Vygotski analisou as relações mentais que se estabelecem entre “as coisas do mundo”, na base das quais os significados das palavras são construídos. Constatou, por meio de seus experimentos, que as mudanças nos significados das palavras unem-se às mudanças nas estruturas de generalização e, assumindo diferentes formas qualitativas ao longo do desenvolvimento dos indivíduos, tais estruturas conferem características específicas à formação de conceitos.

Ou seja, a formação de conceitos acompanha a inserção social do sujeito, ela possui uma “história”, em razão da qual eles avançam de representações sensoriais, práticas e imediatas para representações abstratas, teóricas e mediadas. Os primeiros abarcam os conceitos espontâneos e de senso comum, os segundos compreendem os conceitos científicos, denominados por Vygotski (2001) como “verdadeiros conceitos”.

Considerando que a formação de conceitos ocorre na base das articulações internas, entre as funções psíquicas mobilizadas pela atividade, o autor afirmou que os conceitos científicos não se desenvolvem da mesma forma que os conceitos espontâneos, bem como o curso de formação dos primeiros não repete o dos segundos. Portanto, a formação de conceitos espontâneos e de senso comum não conduz, por si mesma, à sua superação, dado que confere à educação formal, sistematizada, um papel imprescindível no desenvolvimento do psiquismo.

Tanto para Vygotski (1995; 2001) quanto para Luria (1979; 2008), os conceitos científicos formam-se na tensão problematizadora de uma vasta gama de atividades que colocam o pensamento em curso, daí que o seu ensino não se identifique com ações casuais e assistemáticas, mas com ações didáticas específicas.

Diferentemente dos conceitos espontâneos, a formação de conceitos científicos incide na imagem subjetiva do real viabilizando a captação dos nexos abstratos que a ele subjazem e, para tanto, determina o estabelecimento de uma rede de relações lógico-abstratas. Nessa direção, Vygotski afirmou que o verdadeiro conceito, na realidade, é um sistema de conceitos apto ao domínio das leis objetivas que regem a existência dos fenômenos.

Os conceitos espontâneos orientam-se por sua aplicação prática e imediata, limitando-se aos fins pragmáticos da ação, enquanto os conceitos científicos subjugam-se à orientação conscientemente dirigida, à voluntariedade e ao autodomínio da conduta, esferas que se revelam extremamente frágeis na adoção dos primeiros. No cerne dessa questão reside a afirmação da função precípua da escola, qual seja, operar como mediadora na superação do saber cotidiano, expresso nos conceitos espontâneos, em direção aos conhecimentos historicamente sistematizados, expressos nos conceitos científicos.

Em suma, para a psicologia histórico-cultural, esperar que haja um salto de generalização espontâneo dos conceitos cotidianos para os “verdadeiros conceitos” fere as possibilidades reais de formação das operações psíquicas complexas, dentre elas, o pensamento abstrato. Por essa razão, ela postula a propriedade do ensino de conceitos científicos durante toda a formação dos indivíduos, de modo que a educação escolar se impõe como condição inalienável do processo de humanização do psiquismo.

Referências

- LEONTIEV, A. N. *Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone, 2008.

- _____. *Linguagem e pensamento* (Curso de Psicologia Geral). v. IV. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo I. Madrid: Visor, 1997.
- _____. *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.
- _____. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.
- _____. *Obras escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ASSENTAMENTOS PAULISTAS: INTERFACES COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves¹

Katia Regina Moreno Caiado²

A luta pela terra faz parte da história de nosso país, do latifúndio ao agronegócio, o cenário no campo permanece em um contexto de conflitos, violências e permanente descaso, marcado por uma profunda desigualdade social.

No Brasil, em cinco séculos de história, a luta pela terra é conduzida pelos camponeses que resistem à expropriação e objetivam entrar na terra. Entretanto, simultaneamente à luta dos camponeses com as ocupações de terras, ocorre a intensificação da concentração fundiária em nosso país (FERNANDES, 1999).

Os assentamentos rurais surgiram no Brasil na década de 1980 com o objetivo de se fazer uma reforma agrária (LEITE, 2012). Na definição de Bergamasco e Norder,

de maneira genérica, os assentamentos rurais podem ser definidos como a criação de novas unidades de produção agrícola, por meio de políticas governamentais visando o reordenamento do uso da terra, em benefício de trabalhadores rurais sem terra ou com pouca terra. (1996, p.7)

¹ Doutora em Educação Especial pela UFSCar, em 2014. Atualmente realiza estágio de pós-doutorado (Capes) em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Email: taisaliduenha@gmail.com

² Doutora em Educação pela USP, em 2002. Docente da Universidade Federal de São Carlos. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação – Educação Especial (NEPEDE-EEs). E-mail: caiado.katia@ufscar.br

Os assentamentos rurais estão ligados ao Estado como uma forma de controle e delimitação de espaço. Além disso, são decorrentes de processos de lutas e conquistas pelos trabalhadores rurais (LEITE, 2012). No Estado de São Paulo, a história da ocupação de algumas regiões ocorreu ao longo do século XX. Nos anos de 1960, no Pontal do Paranapanema, houve disputas de terra conduzidas por posseiros, boias-frias e trabalhadores desempregados (DI PIERRO; ANDRADE, 2009). No início da década de 1980, o movimento social pela reforma agrária tornou-se mais intenso, com ocupações de terras em várias regiões do estado lideradas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com o apoio de setores da igreja católica (DI PIERRO; ANDRADE, 2009). O Pontal do Paranapanema, nos anos de 1990 a 2000, tornou-se uma das regiões com maior número de conflitos por terra no Brasil (FERNANDES; RAMALHO, 2001). Atualmente, o Estado de São Paulo possui 267 assentamentos e 17.014 famílias assentadas (INCRA, 2014).

Neste contexto de luta pela terra, ficamos instigadas a analisar a situação educacional de pessoas jovens e adultas com deficiência que vivem em assentamentos paulistas, ao nos depararmos com o silêncio e a invisibilidade que há nas interfaces entre a educação especial, educação do campo e Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme aponta o estudo de Gonçalves e Hayashi (2014).

Gonçalves (2014), ao analisar o processo de escolarização dos sujeitos deficientes com base na história das temáticas EJA, Educação Especial e Educação do Campo, indica que foi marcado pelo abandono do poder público. No que se refere à história da Educação Especial, pode-se afirmar que ela se desenvolveu pela caridade e filantropia, baseada em atendimentos clínicos, com foco na incapacidade da pessoa com deficiência; os serviços de atendimento, quando presentes, foram, e ainda são, oferecidos em áreas urbanas.

A EJA foi constituída por meio de muitas reivindicações para diminuir os índices elevados de analfabetismo em nosso país;

entretanto, essa modalidade oferecida para jovens e adultos foi implantada enquanto política de governo, geralmente, programas pontuais, que fragmentam e descontextualizam a totalidade educacional. Com a relação à Educação do Campo foi uma conquista decorrente das lutas dos movimentos sociais, sobretudo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), diante dos altos índices de analfabetismo e baixa escolaridade presentes no campo (GONÇALVES, 2014).

Recentemente, a legislação tem destacado que as ações na área da educação especial devem considerar as áreas rurais, assim como a educação do campo, as indígenas e as quilombolas e deve garantir a interface com a educação especial (Brasil, 2008a, 2008b).

A interface entre a *Educação Especial*, a *Educação do Campo* e a *EJA* aparece na legislação específica da Educação do Campo, conforme a Resolução nº 2/2008 (BRASIL, 2008b), em que se afirma:

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

Além disso, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), estabelecem que:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Podemos afirmar que as políticas públicas mencionam as temáticas (EJA, Educação do Campo, Educação Especial), conceituam-nas, mostram-nas interligadas, assinalando o direito à

educação para jovens e adultos com deficiência que vivem no campo. Contudo, concordamos com Cury (2005) e com Machado (2010) quando alegam que as políticas, que deveriam ser universais, estão se constituindo de forma focal, por grupos. Essa fragmentação política, estratégia do sistema capitalista, faz com que cada grupo reivindique por uma especificidade, perdendo-se, assim, o princípio do direito universal à educação.

Neste estudo, pretende-se conhecer uma realidade concreta, sem perder sua relação com a totalidade social. Assim, o objetivo deste estudo foi analisar a organização da EJA em assentamentos paulistas, especificamente, na área da educação especial.

A interface da Educação Especial e EJA em assentamentos paulistas: uma análise do Censo Escolar

Análise dos indicadores sociais se pautará na perspectiva crítica, em que as dimensões de qualidade e quantidade compõem uma unidade. Nessa abordagem,

não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade, a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas. (FERRARO, 2012, p. 144)

Ainda, segundo o autor, esta perspectiva, afasta-se das concepções opostas e complementares entre quantidade e qualidade.

[...] o entendimento de que a dialética marxista (a dialética posta “de cabeça para cima”, ou com os pés no chão, na perspectiva do materialismo histórico, com destaque para Marx e Gramsci) se constitui em caminho promissor para poder avançar na discussão da relação entre quantidade e qualidade na pesquisa, tanto nas ciências sociais em geral, quanto na educação em particular. (FERRARO, 2012, p. 143)

A dialética na perspectiva marxista não é excludente ao tratar de quantidade e qualidade; ao contrário, supera essa discussão dos opostos, e, defende a unidade indissolúvel. Portanto, não podemos desconsiderar que

[n]a raiz dessa unidade reside a prática social dos homens, tecida historicamente pelos entrelaçamentos de subjetividades. Disso resulta inclusive, a impossibilidade de juízos neutros na construção do conhecimento (...). (MARTINS, 2006, p. 15-16)

Nesta perspectiva teórica, serão analisados indicadores sociais, especificamente o censo escolar, pois, a partir deles, as políticas públicas são planejadas e executadas, para assim “traduzirem em cifras tangíveis e operacionais várias das dimensões relevantes, específicas e dinâmicas da realidade social” (JANNUZZI, 2005, p. 138).

Partindo desse enfoque, os dados que iremos apresentar foram selecionados das informações divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC), por meio dos Censos Escolares de 2009 a 2012.

Sobre o período de análise do Censo Escolar, o ano inicial de 2009 foi delimitado por ter sido o posterior ao estabelecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasil (MEC, 2008a), implantada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação em 2008. O último ano do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2012) analisado foi o de 2012, por apresentar os dados mais atuais no momento da realização deste estudo. Para a leitura e o tratamento estatístico dos microdados da Educação Básica, utilizou-se o *software* IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

Este trabalho focou em quatro bancos de dados do Censo Escolar: matrículas, turmas, docentes e escolas. Os *dados de matrículas* foram agregados segundo as variáveis³: zona residencial do aluno (rural); localização diferenciada da escola⁴ (área de assentamento)⁵; etapa de ensino; modalidade (EJA); necessidade educacional especial⁶ e tipo de deficiência (visual, auditiva, física e mental).

Com os *dados de escolas* analisa-se a existência de sala de recursos para o atendimento educacional especializado, assim como de cozinha, biblioteca, alimentação escolar, água filtrada, rede de esgoto, sanitário e também a localização diferenciada da escola (área de assentamento). Com os *dados de docentes* foi possível conhecer a formação inicial: se o professor havia cursado o ensino fundamental incompleto ou completo, o ensino médio normal ou magistério, o ensino médio ou superior, completo ou não; sobre a formação continuada: se teve curso específico na Educação Especial, na EJA e na Educação do Campo (de acordo com o Caderno de Instruções do Censo Escolar (MEC/INEP, 2012), no período de 2007 a 2011 era considerada para formação continuada a carga horária mínima de 40 horas. A partir de 2012, a formação continuada passou a ter carga horária mínima de 80 horas); e sobre o regime de contratação nas escolas de EJA nos assentamentos. Com os *dados de turmas* verificaram-se as etapas de ensino presenciais da EJA nos assentamentos.

³ As nomenclaturas das variáveis estão de acordo com o Caderno de Instruções do INEP (2012).

⁴ A área diferenciada da escola corresponde (área de assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombos, unidade de uso sustentável, unidade de uso sustentável em terra indígena, unidade de uso sustentável em área remanescente de quilombos, não se aplica), (Caderno de Instruções, INEP, 2012).

⁵ Área obtida por meio do Programa de Reforma Agrária (Caderno de Instruções, INEP, 2012).

⁶ Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (Caderno de Instruções, INEP, 2012).

Para verificar e comparar a quantidade de matrículas totais⁷ e de matrículas de alunos com NEE na EJA em assentamentos brasileiros, da região sudeste e Estado de São Paulo, apresenta-se a Tabela 1.

Tabela 1: Matrículas na EJA em escolas de assentamento

Ano	Matrículas totais na EJA em assentamento					Matrículas de alunos com NEE* na EJA em assentamento				
	Brasil	Sudeste	%	São Paulo	%	Brasil	Sudeste	%	São Paulo	%
2009	31 699	572	1,8	170	29,7	402	4	1,0	1	25
2010	29 025	459	1,6	250	54,5	526	2	0,4	2	100
2011	35 413	380	1,1	210	55,3	643	5	0,8	4	80
2012	33 375	331	1,0	202	61,0	506	5	1,0	5	100

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2009, 2010, 2011 e 2012).

*NEE: Necessidade Educacional Especial

No Brasil, as matrículas totais da EJA em assentamentos apresentaram acréscimo (5,3%) ao comparar o ano de 2009 a 2012. Outro dado a destacar é o aumento de 22% nas matrículas em 2011 comparados com o ano anterior. A região sudeste, por sua vez, corresponde, em média, a 1,4% das matrículas totais de EJA em assentamentos brasileiros. No Estado de São Paulo, observa-se que, apesar das variações no período, o ano de 2012 apresenta um número superior de matrículas na EJA em assentamento comparado ao ano de 2009. Além disso, o Estado de São Paulo representa, em média, 50,1% das matrículas da EJA em assentamento da região Sudeste.

Ao tratar das matrículas de alunos com NEE na EJA, em assentamentos brasileiros, os dados apontam que essas matrículas correspondem, em média, a 1,6% das matrículas gerais da EJA em assentamento. Na região Sudeste, as matrículas de alunos com NEE na EJA em assentamentos são reduzidas em todo o período.

⁷ Matrículas de alunos com e sem deficiência.

Entretanto, a partir do ano de 2010, o Estado de São Paulo torna-se representativo (93,3%) nas matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na EJA ao comparar com os outros estados desta região.

Deste modo, a seguir, apresenta-se a caracterização das matrículas dos alunos com NEE segundo as deficiências que estudam na EJA em escolas de assentamentos paulistas.

Tabela 2: Matrículas de alunos com NEE na EJA em escolas de assentamento no Estado de São Paulo segundo a deficiência

Ano	Total de Matrículas com NEE*	Deficiência visual	Deficiência auditiva	Deficiência física	Deficiência mental
2009	1	0	0	0	1
2010	2	0	0	0	2
2011	4	0	1	0	3
2012	5	0	0	0	5

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2009, 2010, 2011 e 2012).

*NEE: Necessidade Educacional Especial

A partir do ano de 2010, as matrículas de alunos com NEE da EJA em assentamento da região Sudeste concentraram-se no Estado de São Paulo. Neste conjunto, a deficiência que se destacou foi a mental. Gonçalves (2012) indica uma tendência crescente nas matrículas de alunos com deficiência na EJA no Brasil, sobretudo, de alunos com deficiência mental. Destaca, ainda, que as matrículas de alunos com deficiência estão concentradas nas séries iniciais (de 1ª a 4ª série) da EJA, que são atendidos predominantemente pelas redes municipais.

Com o objetivo de caracterizar e identificar a trajetória escolar (acesso e permanência) dos alunos com deficiência na EJA em escolas de assentamento no Estado de São Paulo, apresenta-se o Quadro 1.

Quadro 1: Caracterização das matrículas de alunos com deficiência na EJA em escolas de assentamento no Estado de São Paulo

Aluno e deficiência	Sexo/ raça	2009	2010	2011	2012
01 – Def. mental	masculino branca	ensino médio 17 anos	-	-	-
02 – Def. mental	masculino branca	-	5ª a 8ª série 17 anos	-	-
03 – Def. mental	masculino não declarada	-	5ª a 8ª série 22 anos	-	5ª a 8ª série 24 anos
04 – Def. mental	feminino branca	-	-	1ª a 4ª série 15 anos	1ª a 4ª série 16 anos
05 – Def. mental	masculino parda	-	-	1ª a 4ª série 15 anos	1ª a 4ª série 16 anos
06- Def. mental	feminino não declarada	-	-	1ª a 4ª série 18 anos	-
07- Surdez	masculino parda	-	-	5ª a 8ª série 18 anos	-
08 Def. mental	feminino não declarada	-	-	-	1ª a 4ª série 19 anos
09- Def. mental	masculino branca	-	-	-	5ª a 8ª série 17 anos

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2009, 2010, 2011 e 2012).

A partir do código do aluno do Censo Escolar foi possível caracterizar os 9 alunos com deficiência que frequentaram a EJA em assentamentos no Estado de São Paulo.

Pode-se afirmar que os alunos com deficiência da EJA em assentamento apresentaram uma trajetória escolar descontínua.

Outro dado é que as matrículas de alunos com deficiência concentram-se de 1ª a 4ª série, entre os 15 e 24 anos — isso mostra que, apesar das políticas de educação inclusiva dos anos 1990, essas pessoas não passaram por processos de escolarização efetivos na idade obrigatória. O perfil juvenil que a EJA constituiu na última década deve-se à junção de fatores

ligados ao mercado de trabalho (exigência de certificação escolar) e ao sistema educativo (elevada defasagem na relação idade/série), potencializados pela redução da idade mínima permitida pela LDBEN de 1996 para a frequência a essa modalidade de educação básica. (DI PIERRO, 2005, p. 122)

Ainda sobre as trajetórias escolares, pode-se pensar que esses alunos viveram processos de exclusão dentro do sistema educacional com evasão após inúmeras reprovações ou com o direito negado de acesso à escola durante a idade escolar, porque os dados mostram 4 matrículas nas séries iniciais da EJA, conforme apresentado no quadro acima.

Constata-se que o sexo masculino se sobressai. Com relação à raça, a branca é que apresenta uma maior quantidade (44,4%), em seguida a não declarada (33,3%) e, por fim, a parda (22,2%).

A predominância de matrículas de alunos com deficiência mental na EJA é uma realidade encontrada nas escolas da cidade e do campo em todo o país. Não se pode desconsiderar os processos de patologização do fracasso escolar dos alunos cadastrados com deficiência intelectual ou mental, da medicalização do ensino, as justificativas do não aprender centradas apenas no aluno e a precariedade dos processos de avaliação, de diagnóstico e de encaminhamentos pedagógicos (ANACHE, 1997; MOYSES; COLLARES, 1997; PATTO, 2001). Essa discussão está presente nas escolas e na área da Educação Especial.

Além disso, os estudos de Meletti e Bueno (2010) e Góes (2014) apontam que o maior índice de matrículas de alunos com NEE no Brasil corresponde à deficiência mental. Ao cotejar as matrículas de

alunos com NEE da educação básica no Brasil no período de 2012 a 2007, Góes (2014) destaca que enquanto o aumento percentual das matrículas das demais NEE (deficiências: auditiva, visual e física; transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades) foi de 7,5%, o incremento das matrículas de alunos com deficiência intelectual foi de 147,5%.

Com base em todos esses dados, torna-se indispensável uma análise da organização das escolas que ofertam a EJA em assentamentos paulistas, conforme indica a Tabela 3.

Tabela 3: Organização das escolas que ofertam EJA em assentamentos no Estado de São Paulo

Ano	Total	Cozinha	Sala de recursos	biblioteca	alimentação escolar	Água inexistente	Rede de esgoto inexistente	Sanitário inexistente	Energia inexistente
2009	10	9	0	0	10	0	0	0	0
2010	14	13	1	0	14	0	0	0	0
2011	12	12	0	1	12	0	0	0	0
2012	11	11	0	1	11	0	0	0	0

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2009, 2010, 2011 e 2012).

Baseando-se nos microdados do Censo Escolar (Brasil, 2007 a 2012) verifica-se que a política de municipalização decorrente do FUNDEF atingiu as escolas em áreas de assentamento paulista, sendo que correspondem, em média, 61,7% do total das escolas em assentamento do Estado de São Paulo.

Apesar dos dados apresentarem um aumento no número de escolas que ofertam EJA em assentamentos no estado analisado até o ano de 2010, a tendência nos anos seguintes — 2011 e 2012 — é de redução nesse número. Historicamente, o processo de fechamento das escolas rurais paulistas iniciou-se no final do século XIX, depois, em 1988, com o processo de nucleação das escolas rurais, em que ocorreu o seu fechamento. Em 1995, com a reorganização

das escolas estaduais proposta pelo governador Mário Covas, houve um fechamento massivo das escolas do campo (BASSO, 2013).

Embora as escolas paulistas que oferecem EJA em assentamentos apresentem a existência de água, rede de esgoto, sanitários, energia, alimentação escolar, há outras questões que ainda são deficitárias, por exemplo, a biblioteca. O estudo de Basso (2013) aponta que as escolas paulistas localizadas na cidade também têm carências de infraestrutura, isso evidencia que a inadequação dos investimentos educacionais ultrapassa os limites das áreas rurais.

De modo geral, os dados sobre a EJA em assentamentos paulistas indicam que essa modalidade de ensino se encontra em condições precárias. Percebe-se que esse fato é recorrente tanto em EJA do campo como na cidade, já que essa modalidade de ensino perdeu espaço como atendimento educacional público de caráter universal e passou a ser entendida como política compensatória no combate às situações de pobreza, com ausência de política articulada para atender, de maneira planejada, o desafio de superar os altos índices de analfabetismo e elevar a escolaridade de uma grande parte da população (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Apesar deste retrato indicando a presença da EJA em assentamentos paulistas destaca-se que muitos assentamentos não possuem escola, assim, os trabalhadores rurais e seus filhos se deslocam até áreas urbanas em busca da escolaridade.

Com a finalidade de compreender a formação dos professores que atuam na EJA em escolas de assentamento no Estado de São Paulo, apresenta-se a Tabela 4.

Tabela 4: Formação docente dos educadores que atuam na EJA em escolas de assentamento no Estado de São Paulo

Ano	Total de docentes	Fundamental incompleto	Fundamental completo	Ensino Médio Normal/Magistério	Ensino médio	Superior completo
2009	97	0	0	2	1	94
2010	93	0	0	5	2	86
2011	89	0	0	5	0	84
2012	80	0	0	2	2	76

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2009, 2010, 2011 e 2012).

Ao cotejar o ano de 2009 com o de 2012, os dados mostram uma redução de 17 professores que atuavam na EJA em assentamentos paulistas.

Tabela 5: Formação Continuada dos professores que atuam na EJA em escolas de assentamento no Estado de São Paulo

Ano	Total de docentes	Educação Especial	EJA ⁸	Educação do Campo ⁹
2009	97	1	-	-
2010	93	3	-	-
2011	89	1	2	-
2012	80	4	2	0

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2009, 2010, 2011 e 2012).

Apesar da maioria dos professores que atuam na EJA em assentamento terem uma formação no ensino superior, é importante destacar a preocupação de Basso (2013, p. 117) ao analisar a formação docente dos professores do Estado de São Paulo e alertar que os indicadores revelam apenas a certificação

⁸ Esta variável foi inserida no Caderno de Instruções do Censo da Educação Básica MEC/INEP a partir do ano de 2011.

⁹ Esta variável foi inserida no Caderno de Instruções do Censo da Educação Básica MEC/INEP a partir do ano de 2012.

docente. Esses índices não podem ser confundidos com qualificação docente, pois, com a privatização do ensino superior, houve uma enorme expansão dos cursos de Pedagogia em universidades e faculdades particulares, inclusive com formação inicial na modalidade a distância.

Os dados mostram a quase inexistência de formação continuada nas áreas da Educação Especial, Educação do Campo para os professores que atuam na EJA em assentamentos paulistas, lembrando ainda que, no Censo Escolar, a formação continuada no período de 2007 a 2011 refere-se à carga horária mínima de 40 horas, que, a partir de 2012, teve a carga horária mínima alterada para 80 horas (MEC/INEP, 2012). Para Kuenzer (1999), as políticas de formação descaracterizam o professor enquanto pesquisador da educação, ao mesmo tempo em que nega à Educação o estatuto epistemológico de ciência e reduz o professor a tarefeiro.

Nessa concepção, de fato, qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas; como resultado, destrói-se a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência. (KUENZER, 1999, p. 182)

A partir do ano de 2011, foi possível verificar o regime de contratação dos docentes que atuam na EJA em escolas de assentamentos paulistas, sendo que neste mesmo ano, 53,9% dos professores eram concursados e 28,1% eram contratados temporariamente. Em 2012, houve uma ampliação (50%) na contratação de professores com concurso efetivo, sendo que 90% dos professores eram concursados na EJA em assentamentos paulistas.

A seguir, serão analisadas as turmas de EJA em assentamentos paulistas, para compreender quais séries desta modalidade de

ensino são as mais frequentadas por jovens e adultos, conforme demonstra a Tabela 6.

Tabela 6: Número de turmas de EJA nos assentamentos do Estado de São Paulo

Ano	Total de turmas	1ª a 4ª série	%	5ª a 8ª série	%	Ensino médio	%
2009	17	6	35,3	5	29,4	6	35,3
2010	20	8	40,0	7	35,0	5	25,0
2011	25	14	56,0	8	32,0	3	12,0
2012	18	8	44,4	7	38,9	3	16,7

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2009, 2010, 2011 e 2012).

As turmas de EJA se concentram no primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) com 45,4%. Isso significa que a demanda nestas áreas rurais é pela alfabetização e séries iniciais da Educação Básica, conhecimentos elementares para a construção do conhecimento. Esse fato vai ao encontro do estudo de Silva, Costa e Rosa (2011), mostrando que a realidade do analfabetismo é ainda mais alarmante ao olharmos para o campo. Destaca Machado (2010, p. 251) que

a alfabetização de jovens e adultos, para além das questões metodológicas e pedagógicas, precisa ser enfrentada como problema de política pública do ensino fundamental. As experiências históricas de campanhas e programas de alfabetização resultaram em algum acesso à escolarização, mas nenhuma delas conseguiu estender a escolaridade ao público que dela participou, com resultados que correspondem significativamente a conclusão de quatro anos de estudos.

Outro dado é a diminuição das turmas de EJA de 5ª a 8ª série e, principalmente, do Ensino Médio. Pode-se concluir que a terminalidade da Educação Básica pelos alunos da EJA de assentamentos associada ao fator deficiência pode tornar-se ainda mais complicada, uma vez que Meletti e Bueno (2010) apontam o

afunilamento das matrículas de alunos da Educação Especial no ensino médio, ao cotejar esse número com o do Ensino Fundamental. Destacam os autores (2010, p.14): “se uma pequena parcela da população de jovens tem acesso e permanência no ensino médio no país, isso se agrava consideravelmente se a condição de deficiência, qualquer que seja ela, está presente”.

Por fim, materializa-se que os alunos com deficiência estão chegando vagarosamente nas EJA nos assentamentos, com trajetórias marcadas pela exclusão social. Cabe aqui o desafio de pensar e discutir uma proposta coletiva, junto com os movimentos sociais, sobre a Educação Especial no contexto do campo.

Considerações Finais

Pode-se concluir que a organização da EJA em assentamentos paulistas apresenta escolas em situações precárias, com carências de infraestrutura. Os docentes não conseguem continuar um processo de formação acadêmica devido às condições do trabalho docente. Com relação às turmas de EJA, nota-se uma concentração nas séries iniciais e, ao tratar de matrículas, fica evidente que no Brasil ocorre uma ampliação das matrículas de alunos com NEE — com destaque para a deficiência mental — na EJA em assentamentos, entretanto, no Estado de São Paulo esses índices ainda são reduzidos. Com relação à interface (EJA, Educação Especial e Educação do Campo) na legislação, pode-se afirmar que a referência ao direito à educação de jovens e adultos deficientes, que vivem no campo, é recente nas políticas públicas, porém, vem amparando o acesso desses alunos na escola. É preciso salientar que as conquistas educacionais na legislação são decorrentes de muitas lutas, relacionadas a um contexto histórico marcado pela desigualdade social.

Pode-se afirmar que a Educação Especial em áreas de assentamentos ainda se encontra em construção. Os avanços conquistados são marcados pelo número de matrículas de alunos

com deficiências na EJA, conforme foi apresentado neste estudo. Contudo, ainda existem muitas questões que precisam ser discutidas sobre as escolas do campo, como: condições de trabalho dos docentes, formação inicial e continuada dos docentes, construção de um projeto político pedagógico coletivo, transporte, alimentação escolar, infraestrutura, acessibilidade, dentre outras questões que envolvem o cotidiano da escola pública. Aliás, o cotidiano das escolas públicas para os trabalhadores, e seus filhos, com ou sem deficiência, seja no campo ou na cidade.

Portanto, há urgência de pesquisas que tratem da escolarização das pessoas com deficiência nas diversas áreas rurais: assentamentos, comunidades de ribeirinhos, extrativistas, pescadores, quilombos, indígenas, dentre outros povos, que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. Trabalho que deve, a nosso ver, dialogar com os movimentos sociais de luta pela reforma agrária no país.

Referências

- ANACHE, A. A. *Diagnóstico ou Inquisição: Estudo sobre o uso do diagnóstico Psicológico na Escola*. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- BASSO, J. D. *As escolas no campo e as salas multisseriadas no estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- BERGAMASCO, S. M. P. P.; NORDER, L. A. C. *O que são assentamentos rurais?* São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BRASIL. Lei 4.504. *Estatuto da terra*. Brasília, 1964.
- _____. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do Campo*. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Disponível

em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992>. Acesso em 01 de jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em 12 de abr. 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008b*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em 12 de abr. 2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2007). *Censo Escolar da Educação Básica – 2007*. 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em 12 de abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2008). *Censo Escolar da Educação Básica – 2008*. 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em 12 de abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2009). *Censo Escolar da Educação Básica – 2009*. 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em 13 de abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2010). *Censo Escolar da Educação Básica – 2010*. 2010. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em 13 de abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2011). *Censo Escolar da Educação Básica – 2011*. 2011. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>> Acesso em 16 de abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2012). *Censo Escolar da Educação Básica – 2012*. 2012. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>> Acesso em 16 de abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2012). *Caderno de Instruções – 2012*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-questionarios>>. Acesso em 15 de abr. 2015.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), v. 35, p. 11-32, 2005.

DI PIERRO, M. C.; ANDRADE, M. R. Escolarização em assentamentos rurais no Estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, p. 246-257, 2009.

FERNANDES, B. M. Brasil: 500 anos de luta pela terra. *Cultura Vozes*, v. 93, nº 2, p. 1-12, 1999.

FERNANDES, B. M.; RAMALHO, C. B. Luta pela terra e desenvolvimento rural no Pontal do Paranapanema - SP. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 43, p. 239-254, 2001.

FERRARO, A. R. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. *Pro-Posições*, Campinas, 23(1, 67), jan. /abr., p. 129-146, 2012.

GARCIA, J. C. Legitimidade da luta pela terra. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. v. 1. p. 460-467.

GÓES, R. S. *Escolarização de alunos com deficiência intelectual: as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação*

especial no Brasil. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

GONÇALVES, T. G. G. L. *Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos paulistas: Experiências do PRONERA*. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

_____. *Escolarização de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros (2007-2010)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

GONÇALVES, T. G. G. L.; HAYASHI, M. C. P. I. *Estudo bibliométrico sobre educação do campo para jovens e adultos deficientes*. Série-Estudos (UCDB), v. 38, p. 129-149, 2014.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº 14, p. 108-130, 2000.

INCRA. *Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária*, 2014. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

JANNUZZI, P. M. Indicadores para Diagnóstico, Monitoramento e Avaliação de Programas Sociais no Brasil. *Revista do Serviço Público*. Brasília, v. 56, nº 2, p. 137-159, 2005.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. *Educação e Sociedade [online]*. Campinas, vol.20, nº 68, p. 163-183, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>> Acesso em 06 de nov. 2013.

LEITE, S. P. Assentamento Rural. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. 1 ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, v. 1, p. 110-114, 2012.

MACHADO, M. M. Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito à educação. *Retratos da Escola*, v. 4, p. 245-258, 2010.

- MARTINS, L. M. *As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa*. In: 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006. Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos, 2006. v. 1.
- MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. *Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006)*. In: 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambu. Educação no Brasil: o balanço de uma década, 2010. p. 1-17.
- MOYSES, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. *Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência*. *Psicologia USP* (Impresso), v. 8, p. 63, 1997.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CAMPO¹

Paulino José Orso²

Gostaria de iniciar dizendo que, quando se trata da Pedagogia Histórico-Crítica – PHC, sem dúvida alguma, estamos no momento mais avançado e desenvolvido de sua história. Não só porque passamos dos 35 anos³, mas também e, sobretudo, porque este período, aliado à forma como a PHC foi se desenvolvendo, propiciou uma significativa produção em torno dela, seja em termos de estudos, discussões, pesquisas, debates, produções, publicações, videoconferências e experiências realizadas, de tal modo que nos encontramos no momento mais rico de sua trajetória. Isto, porém, não significa que a PHC se constitui numa **Teoria Pedagógica** pronta e acabada. Porém, diante deste acúmulo, já é possível fazer uma série de análises e reflexões.

Este evento que traz como tema central de discussão: “Educação **no** Campo: história, desafios e perspectivas atuais”, bem como esta mesa voltada para o debate em torno da “Pedagogia Histórico-Crítica **no** Campo” não só demonstram isso, como revelam um momento importante para avançar ainda um pouco mais.

¹ Artigo resultado da conferência proferida no III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo, V Jornada sobre Educação no Campo e XIII Jornada do HISTEDBR, ocorrida em São Carlos, entre os dias 27 e 30 de outubro de 2015.

² Doutorado em Educação pela Unicamp, pós-doutorado em Educação pela UERJ, Docente dos Cursos de Pedagogia e Mestrado em Educação da Unioeste, Líder do Grupo de Pesquisa HISTEDOPR. E-mail: paulinorso@uol.com.br

³ Considerando os primeiros escritos acerca da PHC, realizados em 1979, em 2015, estamos completando 36 anos. Todavia, o nome Pedagogia Histórico-Crítica, só viria a aparecer em 1984.

Como a PHC teve sua origem no meio urbano, por muito tempo, adquiriu uma marca e foi praticamente identificada como se fosse uma pedagogia escolar e não se prestasse para a educação popular, para o trabalho educacional junto aos movimentos sociais populares e, sobretudo, para o trabalho pedagógico junto aos trabalhadores do campo, junto aos movimentos que lutam pela terra.

Já havia praticamente um consenso de que a pedagogia adequada e apropriada para este espaço era a Pedagogia de Paulo Freire e, mais recentemente, a Pedagogia da Alternância e a Escola Ativa, mas não a PHC. Isso, em determinados momentos, inclusive, tem sido objeto de algumas querelas e disputas. Por vezes, também tem suscitado debates um tanto acalorados.

Inclusive, no segundo semestre de 2011, os professores Dermeval Saviani e José Claudinei Lombardi organizaram uma disciplina por videoconferência ofertada pela Faculdade de Educação da Unicamp sob o tema: “Pedagogia Histórico-Crítica e os movimentos sociais”⁴, da qual participaram representantes de diversos movimentos sociais populares. Nessa disciplina, discutiu-se se, na PHC e no seu método, havia ou não elementos que permitiam realizar uma prática pedagógica junto aos movimentos sociais populares em conformidade com a PHC, uma vez que ela praticamente não aparecia como uma referência explícita nestes espaços educativos.

Diante disso, perguntamos: serão as Pedagogias da Libertação, da Alternância e da Escola Ativa hegemônicas quando se trata da educação popular, da educação nos movimentos sociais populares, da educação no campo? Será a Pedagogia Histórico-Crítica inviável e inadequada ao trabalho com a educação popular, com os movimentos sociais e com a educação no campo?

Tendo em vista dirimir essas dúvidas, clarear essas questões e precisar a prática pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica, farei,

⁴ Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/ead/fe/2011_2Sem_FE192_A.html

inicialmente, uma discussão em torno da questão conceitual, para, em seguida, ater-me às produções existentes acerca da Pedagogia Histórico-Crítica **no** Campo e, finalmente, discorrer sobre as condições de possibilidade de a PHC ser uma Teoria Pedagógica que possibilite trabalhar efetivamente com os movimentos sociais populares na perspectiva da transformação e da emancipação humana.

Questão conceitual

Primeiramente gostaria de destacar que a temática proposta para discussão é: “Pedagogia Histórico-Crítica **no** Campo” e não **do** campo. É importante chamar atenção disso para não incorrerem em equívocos. O detalhe **no** ou **do** campo, para muitos, pode parecer menor, de somenos, um preciosismo. Mas não é isso que acontece. Pois, a adoção de uma ou de outra preposição, acarreta implicações e encaminhamentos diferentes, está relacionada com a concepção de mundo, com a compreensão de sociedade e de educação, bem como, do espaço educativo.

Se pensarmos em educação **do** campo, porque não deveríamos pensar também numa educação da cidade, do indígena, das pessoas com deficiência, dos quilombolas, dos ribeirinhos, dos barrageiros, dos negros, dos homossexuais, das lésbicas, das mulheres, dos homens etc.? Enfim, isso indicaria que se formos pensar numa educação ou numa teoria educacional específica para um grupo específico, todos os demais segmentos sociais deveriam ter o mesmo direito.

É evidente que todos os grupos ou frações sociais necessitam ser educados. Mas também é evidente que não devem receber uma educação específica, individual, particular, simplesmente pelo fato de serem trabalhadores do campo, homossexuais, barrageiros, ribeirinhos, portadores de deficiências ou de qualquer outra especificidade, ou de estarem situados num determinado espaço. Isso, em última instância, remeteria à compreensão de que a

sociedade é composta por inúmeros segmentos sociais diferentes e esses, por diferentes indivíduos — portanto, que cada um deveria ter direito a um tipo de educação específica simplesmente porque possui algumas características específicas ou está situado num determinado lugar.

De acordo com o discurso hegemônico vigente, tal postura, aparentemente, poderia parecer tolerância e respeito às diferenças. Entretanto, na prática, resultaria no contrário, além de ser não só inadmissível, como impossível. De qualquer modo, dá para se ter uma ideia do caos e da confusão educacional que seria, caso isso pudesse e fosse se efetivar. Ainda bem que não passa de um discurso fácil e de uma frase vazia.

Todavia, é perfeitamente compreensível a reivindicação do direito por parte de determinados grupos específicos, como no caso dos movimentos dos sem-terra, dos negros, das mulheres, homossexuais etc. etc. Afinal, sempre foram marginalizados. Então, se alguns têm privilégios em decorrência de sua condição, por que outros são marginalizados?

Todavia, a discussão acerca da Educação **do** e **no** Campo nos leva a pensar na questão discutida por Marx, em *A Questão Judaica*, escrita em Kreuznach, em 1843, e publicada nos *Anais Franco-Alemães*, em 1844, em que o autor discorre acerca da reivindicação dos judeus quanto ao direito de exercer a sua religião.

De acordo com Marx, “Os judeus alemães aspiram à emancipação civil, à emancipação política” (1983, p. 13), isto é, aspiravam ao direito de não seguirem o cristianismo, que era a religião oficial do Estado, e de continuarem professando o judaísmo. Segundo Marx, isso implicava o “direito de manter-se à margem da humanidade, a não participar, por princípio, do movimento histórico” (1983, p. 14).

Nesse caso, estavam em questão as relações entre a religião e o Estado, a contradição entre a religião e a emancipação política, isto é, a garantia do particular de continuar como particular ou de o particular superar a sua condição para se inserir na universalidade.

Então, reduzindo o problema dos judeus a uma questão puramente político-religiosa, Bruno Bauer propunha solucioná-lo recomendando que os judeus lutassem primeiramente por sua emancipação da religião. Nesta condição, já que o Estado era cristão, para que o judeu pudesse se transformar em cidadão, deveria abandonar sua religião particular, isto é, o judaísmo.

De acordo com Marx, não obstante, não se tratava de investigar quem haveria de emancipar e quem deveria ser emancipado, mas sim, de discutir acerca de qual emancipação se estava postulando.

Diante da proposição de Bruno Bauer, Marx demonstrou a inconsistência de sua posição e a criticou por concentrar sua atenção apenas na relação do judeu com o Estado e por não investigar a relação entre a emancipação política e a emancipação humana, que implica a emancipação em relação ao próprio Estado. Para ele,

A emancipação política do judeu, do cristão e do homem religioso em geral é a emancipação do Estado do judaísmo, do cristianismo e, em geral, da religião. De modo peculiar à sua essência, como Estado, o Estado se emancipa da religião ao emancipar-se da religião de Estado, isto é, quando o Estado, como tal, não professa nenhuma religião, quando o Estado se reconhece muito bem como tal. (1983, p. 22-23)

E acrescentou:

O limite da emancipação política manifesta-se imediatamente no fato de que o Estado pode livrar-se de um limite sem que o homem dele se liberte realmente, no fato de que o Estado pode ser um Estado livre sem que o homem seja um homem livre... O Estado pode ter-se emancipado da religião, ainda que, e inclusive, a grande maioria continue religiosa. E a grande maioria não deixará de ser religiosa pelo fato de a sua religiosidade ser algo puramente privado. (1983, p. 23)

Conforme Marx: “O homem se emancipa politicamente da religião ao bani-la do direito público para o direito privado” (1983, p. 28). Assim, o deslocamento da religião, do Estado para a sociedade civil, constitui a consagração da emancipação política, que não tem como finalidade suprimir a religião, nem o Estado, mas de garantir que cada um possa exercer a sua religiosidade conforme lhe aprouver. Isto significa que pode se emancipar politicamente, sem que, porém, emancipe-se humanamente. De outro modo, a emancipação política reduz o homem a membro da sociedade burguesa, revela o seu egoísmo, afirma sua individualidade e renuncia à sua generalidade e universalidade.

De acordo com Marx, a questão fundamental não estava nem em adotar a religião oficial, nem em conquistar o direito à religião particular, mas em entender que

A miséria religiosa é, de um lado, a expressão da miséria real e, de outro, o protesto contra ela. A religião é o soluço da criatura oprimida, o coração de um mundo sem coração, o espírito de uma situação carente de espírito. É o ópio do povo. (2000, p. 85-86)

Nessa mesma perspectiva, continua Marx: “A religião é apenas um sol fictício que se desloca em torno do homem enquanto este não se move em torno de si mesmo”. Posta a questão nesses termos, “a crítica do céu se converte na crítica da terra, [...]”. (2000, p. 86).

Portanto, para Marx, o problema não se resolvia nem em adotar a religião oficial do Estado, nem em transferir a religião para a esfera privada, pois: “O homem não se libertou da religião; obteve, isto sim, liberdade religiosa” (1983, p. 50). Tratava-se, ao contrário, de emancipar-se das condições que colocam a necessidade de buscar um sentido para a vida do homem fora de si mesmo.

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente

quando o homem tenha reconhecido e organizado suas “próprias forças” como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana. (MARX, 1983, p. 52)

Marx, ao contrário de Bruno Bauer, postulou a solução do problema enfrentado pelos judeus propondo uma mudança não apenas na aparência, mas sim na essência. Daí

a exigência de abandonar as ilusões sobre sua condição é a exigência de abandonar uma condição que necessita de ilusões. Por conseguinte, a crítica da religião é o germe da crítica do vale de lágrimas que a religião envolve numa auréola de santidade. (2000, p. 86)

Ou seja, a superação do problema implicava a transformação social, em que o judeu, aliás, não estava interessado. Por isso, propunha soluções parciais.

Os encaminhamentos propostos por Marx para resolver a contradição entre o indivíduo, a religião e o Estado, remetem a uma concepção de homem e de sociedade. Neste sentido, também demonstram ser pertinentes para se travar a discussão acerca da Educação no Campo.

Esta concepção de educação tem a ver com a forma como compreendemos a sociedade e, portanto, como compreendemos a Educação. Se a entendermos na perspectiva positivista, estruturalista, fenomenológica e pós-moderna, pode-se dizer que a sociedade se compõe de um conjunto de segmentos e de elementos articulados entre si, cada um com suas individualidades, suas experiências, suas necessidades e especificidade e que tem o direito a um tipo de educação diferente, adequada aos seus gostos e a seus guetos. No entanto, se pensarmos numa perspectiva dialética e de totalidade, entenderemos que a sociedade é composta por elementos diferentes, permeada por contradições compondo uma

mesma unidade e, portanto, tem o direito de participar dessa universalidade.

Neste sentido, impõe-se a elaboração de uma compreensão de sociedade e, dentro dela, de educação, de tal modo que possibilite superar a fragmentação e entendê-las como efetivamente o são, como união de contrários, síntese de múltiplas determinações.

Deste modo, ao pensar na educação para as pessoas que habitam o meio rural, é necessário pensar numa **Teoria Educacional** que permita aos trabalhadores do campo terem acesso aos conhecimentos produzidos historicamente e coletivamente pelos homens no local em que vivem, e não um tipo de educação reduzida e limitada às exigências práticas para a realização do trabalho agrícola. Noutras palavras, significa pensar e conceber uma escola unitária.

Assim entendida, como afirma Saviani muito apropriadamente, a educação se constitui no “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é histórica e coletivamente produzida pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1997, p. 13).

Luiz Bezerra Neto destaca que,

A importância desse debate aumenta na medida em que nos últimos anos tem aparecido na agenda de alguns movimentos sociais, sindicais, na academia e nas pautas governamentais, a discussão sobre uma possível necessidade de se construir uma educação específica para aqueles que vivem e trabalham no campo, ou seja, uma educação “do campo”. (2010, p. 152)

A reivindicação ou a defesa de “uma pedagogia do campo” surge e se desenvolve em meio às discussões acerca dos direitos das minorias, que aparentemente assumem um ar de relevância e importância, como se isso significasse a valorização dos guetos e das minorias. No entanto, quando se limita a isso, o que pode ocorrer é exatamente o contrário: ao invés da valorização, por um lado, encerram-se as minorias nelas mesmas e, de outro, se for

estendido esse mesmo “direito” a todas as “frações sociais”, como consequência, teremos a cristalização da sociedade vigente e, portanto, a reprodução do *status quo*.

Isso é muito diferente do que garantir que cada um, independentemente do local em que esteja situado, tenha acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e, além disso, todos tenham acesso, também, aos bens produzidos em decorrência desses conhecimentos.

Partindo do pressuposto de que a produção material e espiritual (conhecimentos) são produções coletivas, de que ninguém produz sozinho tudo aquilo de que necessita para sobreviver e, portanto, de que todos devem ter o direito ao acesso aos bens produzidos coletivamente — isso deveria, inclusive, deixar feliz a própria burguesia, pois, entendendo que cada grupo, segmento ou indivíduo específico, tem o direito a uma educação e a bens específicos, também devemos defender que só quem produz deve ter o direito a consumir. E, uma vez que é o trabalhador que produz, se não se defender a apropriação genérica e coletiva dos bens, isso significa que a burguesia deve ser privada e impedida tanto de se apropriar dos bens produzidos, quanto de consumir aquilo que não produz.

Nesta perspectiva, Bezerra Neto enfatiza:

Se entendermos que o processo educacional deve ocorrer no local em que as pessoas residem, devemos falar de uma educação no campo e, aí, não haveria a necessidade de se pensar em uma educação específica para o campo, dado que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para toda a sociedade. (2010, p. 152)

Portanto, é necessário proporcionar uma educação no campo para os trabalhadores do campo, mas não uma educação específica para quem vive e trabalha no campo. Ao contrário, deve-se oportunizar uma educação no campo, para os que trabalham no campo, mas de caráter universal, que possibilite o acesso, de igual

modo, aos conhecimentos e aos bens histórica e coletivamente produzidos e acumulados pela humanidade.

Isso posto, passamos à discussão acerca da produção teórica em torno da Pedagogia Histórico-Crítica e da educação no campo.

Pedagogia Histórico-Crítica e a educação *no* ou *do* campo

Quem está atento, talvez esteja fazendo a seguinte pergunta: ora, ora, como este autor acabou de falar que se deve pensar numa educação **no** campo e agora ele fala de educação **do** e **no** campo? Sim, vamos esclarecer a questão.

Como trataremos agora da relação entre PHC e a educação para quem vive e trabalha no campo, primeiramente vejamos as produções existentes em torno desta temática, publicadas em periódicos, livros ou capítulos de livro, dissertações e teses. Levando em consideração tais produções, pode-se afirmar que essa é uma temática ainda pouquíssimo explorada, pouco desenvolvida. Vejam que não estamos nos referindo pura e simplesmente à Educação no Campo, mas sim, à Educação no Campo sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, ou da PHC no Campo. Então, dada a pouca produção existente em torno dessa temática, pode-se dizer que é uma tarefa que ainda está por fazer, aliás, como muitos outros campos que envolvem a PHC.

No que diz respeito à *Educação no Campo*, consultando-se o Banco de Teses e Dissertações do portal da CAPES, encontramos 21 produções. Dessas, nenhuma faz menção explícita em seu título à PHC. Então, procuramos por *Educação do Campo* e encontramos 159 registros, dos quais apenas um faz menção explícita à Pedagogia Histórico-Crítica. Trata-se da tese de autoria do Claudio Eduardo Félix dos Santos, defendida em 2011, na Universidade Federal da Bahia, sob o título *Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo*.

De acordo com o autor, o objetivo central da mesma foi realizar uma “análise crítica dos fundamentos epistemológicos e pedagógicos da Licenciatura em Educação do Campo” e fazer a crítica das chamadas “pedagogias do aprender a aprender”. Afirma que as formulações da Pedagogia Histórico-Crítica são diametralmente opostas às proposições escolanovistas/relativistas e as apresenta como um vigoroso suporte na luta contra o esvaziamento da formação do educador.

Já, sob o título *pedagogia do campo*, encontramos dois registros e com *pedagogia no campo*, não foram encontrados registros.

Todavia, encontramos três dissertações e cinco teses que fazem menção à relação entre PHC e Educação no/do campo, ainda que em suas bibliografias.

Também investigamos as produções publicadas em periódicos. Nesse caso, não consideramos os artigos que tratam da educação no/do campo que apenas fazem menção a uma ou outra obra relacionada à PHC. Então, considerando somente os artigos que fazem menção explícita à relação entre PHC e educação no/do campo, encontramos apenas cinco artigos. Um de autoria de Jaqueline Daniela Basso e Luiz Bezerra Neto, publicado em 2012, sob o título de *As contradições presentes nas reivindicações do movimento por uma educação do campo e a Pedagogia Histórico-Crítica* e outro de autoria de Tiago Nicola Lavoura, publicado em 2015, intitulado *Por que é necessário o trabalho educativo fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica nas escolas do campo e do MST?* Além deles, encontramos outros dois, também de autoria de Tiago Nicola Lavoura, um em coautoria com Cláudio Eduardo Félix dos Santos, intitulado *A Pedagogia Histórico-Crítica na educação escolar do MST: em defesa da escola, da apropriação do conhecimento sistematizado e da humanização dos indivíduos na luta pela emancipação humana*, e outro, escrito com Isis Conrado Haun e Kátiusca Lima Cunha, intitulado *A Pedagogia Histórico-Crítica e a luta pela formação humana plena de conteúdos: o caso da cultura corporal na educação escolar do MST*.

Também encontramos o capítulo intitulado “A educação do campo e a apropriação do saber sistematizado na escola: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica”, de Cláudio Felix dos Santos, publicado em 2013, no livro: *Desafios epistemológicos das ciências na atualidade*.

Por fim, visitamos a página do GEPEC (Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação no Campo), grupo articulado ao HISTEDBR, que trabalha com a PHC e a Educação no Campo, onde encontramos 100 artigos catalogados em torno da Educação do/no Campo. Mas também não encontramos nenhum registro que, em seu título, indicasse a preocupação em analisar ou abordar explicitamente a relação entre Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo. Contudo, encontramos a fala do Professor Dermeval Saviani: “A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo”, resultado de sua Conferência proferida no II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo e IV Jornada de Educação Especial no Campo, cuja temática central foi *Educação do Campo: conteúdo e método*, ocorrida em São Carlos no dia 16 de outubro de 2013.

De acordo com Saviani, sua participação no evento, dentre outras motivações, permitiu explicitar a forma como, em seu entender “a pedagogia histórico-crítica considera a questão relativa ao que vem sendo denominado de ‘educação do campo’”. O autor aborda os cinco momentos do método histórico-crítico, tais como os apresenta em seu livro *Escola e democracia* (SAVIANI, 2012, p. 70-73), e os articula à educação do campo. Destaca que o ponto de partida e também o ponto de chegada metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica, intermediado pela problematização, instrumentalização e catarse é a prática social. Para Saviani, o quarto momento, a catarse, é

entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53). Este é, pois, o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais,

transformados em elementos ativos de transformação social. (SAVIANI, 2012, p. 70-73)

De acordo com o autor, o quinto momento do processo metodológico do ensino e aprendizagem

nos permite observar que a prática social do ponto de partida (primeiro passo) em confronto com a prática social do ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. E uma vez que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. (SAVIANI, 2012, p. 70-73)

Todo esse processo é possibilitado “pela mediação do trabalho pedagógico”. Mas, para evitar mal-entendidos, Saviani faz questão de frisar que se trata

de um mesmo e indiviso processo que se desdobra em seus momentos constitutivos. Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica; é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade. (SAVIANI, 2012, p. 70-73)

Diante deste quadro relacionado às produções acerca da PHC e a pedagogia/educação do campo, ainda que parcial, porém, não arbitrário — uma vez que consultamos os principais espaços de divulgação e também a produção dos intelectuais que mais diretamente vem se ocupando destas duas temáticas — não resta dúvida de que a questão da Educação no/do Campo e a Pedagogia

Histórico-Crítica, ainda é muitíssimo pouco estudada, pesquisada e trabalhada, não se constituindo, portanto, numa referência significativa e efetiva para o trabalho e a prática educativa dos que se ocupam da Educação no Campo para os trabalhadores do campo.

Mas, afinal, será a Pedagogia Histórico-Crítica uma Teoria Pedagógica adequada ao trabalho pedagógico, à relação ensino-aprendizagem dos trabalhadores do campo, no campo, voltada para a emancipação humana?

Educação no Campo, Pedagogia Histórico-Crítica e Emancipação Humana

Considerando a questão exposta, cabe-nos perguntar: até que ponto a PHC se constitui na Teoria Pedagógica adequada para possibilitar a socialização dos conhecimentos junto aos trabalhadores do/no Campo? Ela permite “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é histórica e coletivamente produzida pelo conjunto dos homens”, como sustentou Saviani (1997, p. 13), e contribui para a Emancipação Humana?

Para responder a essas questões, vou trazer aqui duas indagações. Uma foi feita por uma colega de trabalho na universidade. Depois de ver que falávamos tanto em PHC, em Marxismo e Materialismo Histórico-Dialético, disparou, com um misto de inquietação, interrogação e indignação: Quero ver vocês ensinarem PHC, Marxismo e Materialismo Histórico-Dialético para as crianças!

A observação, é claro, foi feita por alguém que, além de não compactuar com nenhuma dessas perspectivas teórico-metodológicas, tampouco as entende. Mas, sugere o entendimento de que existem teorias e pedagogias para crianças e para adultos, da mesma forma que poderíamos afirmar que só determinados cursos podem trabalhar com elas, como no caso da Pedagogia e

outros não, como no de Engenharia, de Administração, de Economia, de Medicina etc. Também poderíamos dizer que existem uma pedagogia para determinados espaços e outra para outros. Então, já que a PHC foi criada no meio urbano, só é possível se trabalhar com ela nesse meio e não no campo.

Todavia, se partíssemos do pressuposto de que a professora estava correta, isto é, de que não é possível tomar como referência a PHC, o Marxismo e o MHD no ensino das crianças, e extraíssemos as devidas deduções, também poderíamos contra-argumentar e dizer que, então, os cursos superiores, como no caso das universidades, os cursos de Pedagogia e as escolas do meio urbano, trabalham ou deveriam trabalhar, com estas perspectivas teóricas. Mas, pelo que parece, não é bem isso que ocorre, não é mesmo?

A outra indagação é mais comum. Quem já não se deparou com a seguinte questão: Como ensinar a tabuada, as frações, a fórmula de Bhaskara, a tabela periódica, as leis da física ou da química, os pontos cardeais, a língua portuguesa, a geografia etc. a partir da PHC, do Marxismo e do Materialismo Histórico Dialético?

Diante dessas observações, agora somos nós que perguntamos: o que essa professora e os que pensam de igual modo (já que certamente não é a única a pensar desta forma) entendem por trabalho com a PHC? O que é que significa ensinar, o que se deve ensinar e como se deve ensinar, ao trabalhar a partir da perspectiva da PHC, do Marxismo e do MHD? Por ventura estarão entendendo que, para se trabalhar com crianças a partir desses referenciais, é necessário se ensinar o que é Pedagogia Histórico-Crítica, o que é Marxismo, o que é Materialismo Histórico Dialético, o que é método, o que é classe social, o que é luta de classes, o que é revolução? E se forem ensinados, transmitidos tais conceitos, já será sinônimo de PHC, de Marxismo e de MHD?

Se pensarem assim, têm razão, não dá para ensinar PHC, Marxismo e MHD para criancinhas. Ou seja, trabalhar nessa perspectiva não se limita a isso.

Por isso, também perguntamos: a PHC é uma Teoria Educacional ou não é? Se ela é uma Teoria Educacional, em sentido maiúsculo, como de fato ela o é, então devemos partir do pressuposto de que não só é possível trabalhar com crianças, como também com adultos, com trabalhadores urbanos e rurais, com negros, quilombolas, ribeirinhos, pessoas com necessidades especiais, índios e ou quaisquer outros segmentos sociais.

O fato é que muitos pretendem reduzir a PHC a uma metodologia de trabalho pedagógico ou a uma didática. Daí derivam numa espécie de pragmatismo pedagógico e têm dificuldades de entender e ensinar determinados conteúdos de acordo com a PHC. Todavia, não existe didática ou metodologia que dê conta de ensinar de acordo com a PHC se o professor não dominar os conteúdos, se não tiver uma concepção clara de mundo e o compromisso com a transformação social.

A Pedagogia Histórico-Crítica não se reduz a uma metodologia, nem a uma didática, ainda que também pressuponha uma metodologia e uma didática. Mas ela é muito mais do que isso. É uma concepção de educação, de conhecimento, de homem e de sociedade. Trata-se de uma Teoria Pedagógica Transformadora, de uma Teoria Pedagógica Revolucionária, cujo objetivo é a transformação radical e profunda da sociedade. Daí a importância de buscarmos construir uma Teoria Pedagógica, de sistematizar uma proposta educacional e de propor um método de educação adequado que possibilite, não só a socialização dos conhecimentos, mas também “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é histórica e coletivamente produzida pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1997, p. 13), visando à emancipação humana.

Então, não se trata de dizer que existem conteúdos que podem ser trabalhados na perspectiva da PHC e outros não, nem de afirmar que é possível trabalhar com um nível de escolaridade e com outros não e, muito menos, de dizer que a PHC serve para trabalhar na escola urbana, mas não na Educação dos

Trabalhadores do/no Campo, com os movimentos sociais populares e com os demais segmentos sociais.

Como Teoria Pedagógica Revolucionária e contra-hegemônica, portanto, ela é uma Teoria Educacional adequada para trabalhar com toda a educação, com todos os níveis e modalidades, em todos os espaços educativos e com todos os segmentos sociais.

Para tanto, está claro que a realização de um trabalho educativo voltado para a transformação estrutural da sociedade, que possibilite transitar para uma sociedade socialista e comunista, tal como se propõe a Pedagogia Histórico-Crítica, exige que esteja fundamentado em uma sólida teoria filosófico-pedagógica, numa profunda consciência das relações e da totalidade sócio-histórica, calcado numa consciência de classe consistente, bem como, numa instrumentalização técnica, isto é, numa metodologia e numa didática adequadas à apropriação dos conhecimentos vivos.

Ou seja, para realizar uma prática pedagógica, como diria Gramsci, de forma unitária e coerente, articulada à PHC, não é suficiente citar Saviani e seus escritos nos trabalhos de dissertação e tese e nas salas de aula. Assim como não basta citar Marx, para ser marxista ou materialista histórico dialético. Aliás, têm muitos que citam Saviani e sua teoria, mas sua prática em nada condiz com a PHC. Da mesma maneira, existem muitos que citam Marx, mas sua prática passa longe de ser consequente com o Materialismo Histórico Dialético.

Para dar conta disso, para atuar de acordo com a PHC, pressupõem-se algumas condições fundamentais:

- **Domínio dos conteúdos.** É necessário dominar a língua, a ortografia, a tabuada, as frações, as fórmulas, as tabelas, as leis da física e da química, os conhecimentos mais elaborados, os conteúdos mais desenvolvidos etc. É necessário dominar os conteúdos escolares no seu estrito sentido. Mas, isso não é suficiente;
- **Domínio da Teoria da Pedagogia Histórico-Crítica. Domínio da Teoria da Pedagogia Histórico-Crítica.** Diferente das

demais teorias pedagógicas, ninguém trabalha ou ensina na perspectiva da PHC, nem realiza um trabalho revolucionário se não a entende, se não a conhece, se não domina seus pressupostos, ou seja, se não domina a teoria. É necessário conhecer a teoria para poder trabalhar com ela.

- **Conhecimento do Método Materialista Histórico-Dialético.** Partindo do pressuposto de que a PHC se constitui numa pedagogia revolucionária, também é preciso adotar um método que lhe seja adequado, que permita conhecer efetivamente a realidade, suas contradições e antagonismos e se inserir como agente transformador dessa realidade. Como a PHC é a “tradução” do materialismo histórico dialético na educação, como nele se fundamenta, não dá para trabalhar com a PHC sem dominá-lo.
- **Conhecimento acerca do funcionamento da sociedade.** Esse conhecimento também é indispensável. Não se transforma o que não se conhece. Ademais, caso queiramos promover uma prática educativa que, mais do que lançar “um outro olhar” sobre o mundo ou interpretá-lo de outra maneira, permita intervir efetivamente sobre ele para transformá-lo, é necessário conhecer sua forma de organização e também acompanhar tanto as contradições, as lutas, as transformações e os movimentos que ocorrem em âmbito local e também mundial; é necessário acompanhar todo o processo de desenvolvimento que ocorre na totalidade do ser social. Caso não se conheça o mundo em que se vive, vai se transformar o quê? Em quê? Para quê? Para quem? Quando? Como?
- **Construção de um Projeto de educação para um outro tipo de sociedade.** Não há possibilidade de se atuar de acordo com a PHC se usarmos de espontaneísmo, se não tivermos um projeto claro, intencional, consciente, crítico, planejado e sistemático de educação. Se não soubermos o que queremos, se não quisermos nada além de interpretar e descrever os fenômenos, se não tivermos claro aonde queremos chegar, não

sairemos de onde estamos, nem haverá possibilidade de construirmos outro projeto de sociedade.

- **Compromisso com a perspectiva revolucionária.** Por fim, o domínio da Teoria, ainda que seja condição *sine qua non*, é insuficiente. É necessário assumir um compromisso com a transformação social profunda, com a transformação estrutural da sociedade, com a perspectiva revolucionária. A transformação da realidade certamente não se fará por um acordo ao redor de uma mesa de negociações. Trata-se de uma sociedade constituída por lutas de classes. Portanto, sem perspectiva revolucionária também não se trabalhará e, muito menos, se implementará a Pedagogia Histórico-Crítica.

Portanto, trabalhar na perspectiva da PHC pressupõe: o domínio dos conteúdos, o conhecimento da própria PHC, o domínio do método materialista histórico-dialético, o conhecimento do funcionamento da sociedade, o compromisso com outro projeto de educação e de sociedade e assumir uma perspectiva crítica e revolucionária.

Todavia, frequentemente ouvirmos uma série de Ahs!!!:

- Ah, é difícil de trabalhar com a PHC!!!
- Ah, os professores não são valorizados, a infraestrutura é deficitária !!!
- Ah, os governos não criam e não proporcionam as condições para trabalhar com a PHC!!!
- Ah, a sociedade capitalista inviabiliza o trabalho com a PHC!!!
- Ah, existe muita descontinuidade na política!!!

Então pergunto: Não estamos falando de uma Teoria contra-hegemônica!? Não estamos falando de transformação social!? Não estamos tratando de uma Teoria educacional para outra sociedade? Não estamos falando de uma Teoria Pedagógica Revolucionária!? Diante disso, podemos esperar o quê? Que os capitalistas, que o Estado, que as instituições burguesas, que os conservadores, que os

reacionários, que os comprometidos com a reprodução do *status quo* nos proporcionem as condições, os instrumentos e as armas para lutarmos contra eles?

Está na hora de sermos um pouco mais ousados, não é mesmo? Está na hora de pararmos de lamentos, de nos lançarmos à luta, de focarmos em nossos objetivos, e de, para além das instituições, forjarmos e construirmos outro projeto de educação para outra sociedade. Ainda que não devamos desconsiderar as vias e os aparelhos institucionais, não é neles, todavia que devemos apostar nossas lutas, nossas forças, nossa organização.

Mas, levando em conta que o ser social está em constante movimento, em constante transformação devido às suas contradições internas, também se deduz que, para trabalhar com a PHC, seja no campo ou em outro espaço qualquer, não existe fórmula. Pressupõe o domínio dos conhecimentos, a compreensão do funcionamento da sociedade, clareza acerca dos pressupostos da PHC, o compromisso revolucionário, além de um projeto claro do que se pretende. Portanto, a questão é trabalhar de tal modo com os conteúdos, com as metodologias e com o método, que os conhecimentos permitam compreender o mundo, a história e a si mesmos, e agir de tal maneira que a educação permita se revolucionar, revolucionar e transformar a si própria, os indivíduos e o mundo.

Por fim, se tivermos claro que se trata de uma nova educação para uma nova sociedade, é importante respeitarmos as críticas. Aliás, não foi por acaso que essa Teoria Pedagógica foi denominada, de forma muito apropriada, aliás, de Pedagogia Histórico-Crítica.

Ela própria nasceu da crítica às pedagogias não críticas e crítico-reprodutivistas, assim como da crítica ao mundo em que estamos inseridos. As críticas, quando assimiladas e incorporadas, permitem avaliar e reavaliar o trabalho, melhorar o projeto, aperfeiçoar as formas de luta e ampliar a unidade necessária à luta pela transformação da realidade.

Também não temos que competir com ninguém para verifica quem tem a melhor teoria educacional. Como se diz no jargão popular: a PHC já é uma Teoria testada e aprovada. Então, mais importante do que travarmos a luta e disputar quem tem o melhor, senão o único, projeto para transformar toda a sociedade, é identificarmos quem são nossos parceiros nessa luta e quem são os verdadeiros inimigos contra os quais nos debatemos.

O momento em que estamos vivendo, tanto no contexto nacional quanto no internacional, está nos revelando que o monstro do capital, com todos os seus tentáculos, o qual precisamos enfrentar, é grande, ardiloso e poderoso. E se ele está forte, é porque estamos desunidos, desorganizados e fragilizados. Então, se realmente quisermos superá-lo, é necessário somar e unir forças, nos organizarmos, nos fortalecermos teórica e praticamente. Nesse sentido, a preocupação central, ao invés de ser “caçar” adversários, é centrar e aperfeiçoar nossa teoria para lutarmos melhor, para termos uma prática mais eficiente.

Por fim, parafraseando Marx, pode-se dizer que a Pedagogia Histórico-Crítica se constitui, simultaneamente, numa arma da crítica e numa crítica das armas, adequada para fazer o enfrentamento no plano educacional, em todos os diferentes espaços educativos, em todas as áreas do conhecimento, em todos os níveis, em todas as suas modalidades e segmentos sociais tendo em vista, não apenas fazer a crítica da educação, mas também do mundo existente, objetivando uma nova educação e uma nova sociedade.

Referências

BASSO, J. D.; BEZERRA NETO, L. *As contradições presentes nas reivindicações do movimento por uma educação do campo e a Pedagogia Histórico-Crítica.* Disponível em:

<https://www.revistas.ufg.br/index.php?journal=ritref&page=article&op=view&path%5B%5D=22326>>. Acesso em 29 de jun. 2015.

BEZERRA NETO, L. Educação do campo ou educação no campo? *HISTEDBR On-line*, Campinas, n° 38, p. 150-168, jun. 2010.

CALISTO, S. F. R. Políticas de formação continuada de professores do campo no município de Araucária: elementos orientadores. Dissertação de mestrado. UTPR, 2015.

CARVALHO, M. S. *Formação de Professores e Demandas dos Movimentos Sociais: a universidade necessária*. Salvador, UFBA, 2003.

CASAGRANDE, N. A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra. Tese de doutorado. UFGRS, 2007.

DOS SANTOS, C. E. F. *Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo*. Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação – Tese de doutorado, 2011.

_____. A educação do campo e a apropriação do saber sistematizado na escola: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. In.: BERTONI, L. M. L.; MORORÓ, P.; DE CAMARGO SANT'ANA, C. (Orgs.). *Desafios epistemológicos das ciências na atualidade*. Campinas, SP: HISTEDBR/FE, 2013.

HAUN, I. C.; CUNHA, K. L.; LAVOURA, T. N. *A Pedagogia Histórico-Crítica e a luta pela formação humana plena de conteúdos: o caso da cultura corporal na educação escolar do MST*. Disponível em:

<<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/5535>>. Acesso em 29 de jun. 2015.

LAVOURA, T. N. *Cultura corporal e tempo livre em áreas de reforma agrária: notas acerca da educação escolar e da emancipação humana*. Tese de doutorado. UFMG, 2013.

_____. Por que é necessário o trabalho educativo fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica nas escolas do campo e do MST?

Disponível em: <file:///C:/Users/Paulino/Downloads/9509-42116-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em 29 de jun. 2015.

LAVOURA, T. N.; DOS SANTOS, C. E. F. *A Pedagogia Histórico-Crítica na educação escolar do MST: em defesa da escola, da apropriação do conhecimento sistematizado e da humanização dos indivíduos na luta pela emancipação humana*. Disponível em: <file:///C:/Users/Paulino/Downloads/9509-42116-1-PB%20(1).pdf>.

Acesso em 29 de jun. 2015.

LOPES, W. de J. F. *Profissionalidade docente na educação do campo*. Tese de doutorado. UFSCar, 2013.

MARX, Karl. *A Questão Judaica*. Lisboa, Edições Avante e Moscou, Edições Progresso, 1983. Preparado pelo Instituto de Marxismo-Leninismo anexo ao CC do PCUS.

_____. Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel. In: MARX, K. *A Questão Judaica*. São Paulo: Centauro, 2000.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. Conferência proferida no II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo e IV Jornada de Educação Especial no campo Educação do Campo: conteúdo e método. São Carlos, 16 de outubro de 2013.

TITON, M. Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades. Dissertação de mestrado. UFBA, 2006.

FORMAÇÃO HUMANA E PRÁTICAS EDUCATIVAS ESCOLARES NO CAMPO: REFLEXÕES À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Cláudio Félix dos Santos⁵

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer o convite do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEC) da Universidade Federal de São Carlos para compartilhar com vocês o tema proposto à mesa.

Início partindo do princípio de que, por mais que existam divergências em termos de perspectivas pedagógicas — ou mesmo políticas — acerca do tema da educação no ou do campo, é fundamental à pedagogia histórico-crítica colocar-se ombro a ombro com os movimentos sociais no campo e com o próprio movimento por uma educação do campo, nas lutas pela reforma agrária popular, nas campanhas contra ao fechamento das escolas no espaço rural, nas lutas por políticas educacionais de interesse dos povos e trabalhadores do campo, no enfrentamento da criminosa inserção das empresas do agronegócio com manutenção de escolas, com assessoria pedagógica e com produção de materiais didáticos para as escolas no meio rural.

Essa afirmação implica a necessidade de formação de frentes de luta nas quais estejam colocadas no centro das questões aquilo que nos une, sobretudo num momento como esse com a esquerda tão fragmentada. Ficamos nos digladiando, seja por questões de fundo, seja para demarcar uma posição, ou mesmo aliviar nossa

⁵ Doutor em Educação (UFBA), professor na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, onde leciona nas licenciaturas e no programa de Pós-Graduação em “Memória: linguagem e sociedade”. Pesquisador do Museu Pedagógico: Grupo de Pesquisa Estudos histórico-críticos em educação (UESB) e do Grupo de Estudos Marxistas em Educação (UNESP).

consciência por não estarmos nos envolvendo com pessoas, ideias e táticas divergentes das nossas, mesmo estando todos do mesmo lado.

Assim como o movimento por uma educação do campo, a pedagogia histórico-crítica está preocupada em superar os obstáculos que operam contra a necessidade histórica de os trabalhadores se apropriarem dos instrumentos que auxiliam os indivíduos a compreenderem o real e atuarem de forma mais consciente na realidade.

Outro elemento que precisa ser considerado, nas ideias que exporei aqui, diz respeito à situação econômica e política no campo brasileiro dos anos 2000. Ao tratar de educação no campo e das lutas por direitos, há que se ter claro que a situação do meio rural no Brasil atual não é a mesma das décadas de 1990, nas quais ainda havia os resquícios do fazendeiro “bota-suja”, do latifúndio improdutivo. Hoje se vivencia uma realidade na qual a campanha e a valorização do meio rural produtivo, dos *commodities* como sustentáculo da produção de riqueza e do aumento do PIB, da morada no campo como o lugar do paraíso em meio ao inferno da vida urbana, são uma constante. Não por acaso, os projetos e recursos públicos para o financiamento e a direção de educação no campo, que outrora era uma demanda quase que exclusiva dos movimentos de lutas sociais camponesas, são disputados pelo agronegócio e seus representantes.

Além disso, não se pode olvidar que, além das possibilidades de unidade em determinadas ações políticas, há divergências em termos de concepção de educação, do papel da escola e do conhecimento nos processos de lutas de classes.

No II Seminário Nacional sobre Educação do Campo, promovido pelo GEPEC no ano de 2013, o professor Saviani, em conferência de encerramento, tratou da Pedagogia Histórico-Crítica no Campo trazendo os elementos histórico-filosóficos e didático-pedagógicos dessa teoria em sua relação com a realidade do campo

e a educação no campo⁶. Entre as questões tratadas, explorou-se o método da pedagogia histórico-crítica dando ênfase à prática social como ponto de partida e de chegada da prática educativa histórico-crítica. O professor abordou a necessidade de construção de uma crítica para frente aos problemas do campo e não uma crítica para trás nesses casos. Ou seja, a crítica ao capitalismo no campo não pode se limitar ao denunciamento da “maldade” do capital/capitalistas e, como resposta, voltar aos tempos memoráveis do bucólico camponês ou camponesa de enxada na mão cultivando sua terrinha.

Ao contrário, a crítica, como faz o MST, as Escolas Famílias Agrícolas, a via campestre, deve ser a crítica para frente. Isto é, a luta pela terra e por uma reforma agrária popular deve impulsionar a industrialização no interior do país, porque as bases da divisão campo e cidade não são outras senão as relações sociais entre capital e trabalho. O processo industrial de agrovilas/agroindústrias, a fim de beneficiar os produtos agrícolas a partir da organização/direção dos trabalhadores, é um passo possível e necessário para as lutas pela reforma agrária e para o avanço no combate para a superação das relações de exploração e de dominação vigentes.

Diante dessas primeiras reflexões, quais as contribuições da pedagogia histórico-crítica na luta por uma educação no campo aliada às reivindicações dos trabalhadores e trabalhadoras no espaço rural? Essa questão norteará a exposição que se iniciará abordando a gênese da pedagogia histórico-crítica e do movimento por uma educação do campo, buscando elementos que auxiliem na compreensão de convergências e divergências entre eles. Em seguida, explorarei algumas teses defendidas pela pedagogia histórico-crítica, a saber: a necessidade da formação humano-científica dos indivíduos em suas máximas possibilidades e a relação entre o saber popular e o conhecimento erudito, como

⁶ Trata-se de texto publicado neste livro.

recíprocos no processo de desenvolvimento do trabalho educativo. Concluirei explorando o problema da prática educativa histórico-crítica no campo valendo-me de uma experiência desenvolvida em pesquisa junto ao Museu Pedagógico Padre Palmeira, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, acerca da formação continuada de professores no campo.

A pedagogia histórico-crítica e o movimento por uma educação do campo

A pedagogia histórico-crítica não é oriunda de um movimento social específico. Seu marco histórico está localizado na década de 1970, período de efervescência e reorganização das instituições das lutas de massa no Brasil. É neste momento histórico em que o movimento sindical, os movimentos populares e a luta pela construção de instrumentos político-partidários para a disputa do poder pela classe trabalhadora ganha força, momento em que a pedagogia histórico-crítica emerge como teoria pedagógica. Reivindicando a impossibilidade da neutralidade política e a necessidade do conhecimento e da educação escolar como importantes elementos para o avanço da luta da classe trabalhadora na construção do socialismo, essa teoria pedagógica vem se consolidando no campo das pedagogias contra-hegemônicas.

Nestes mais de 30 anos de percurso da pedagogia histórico-crítica no cenário educacional brasileiro, houve muitas variações em termos de adesão por parte dos educadores brasileiros a esta teoria. No prefácio a 7ª edição do livro *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*, Dermeval Saviani (2005) rememora essa trajetória, informando que, no início dos anos 1980, a pedagogia histórico-crítica surgiu como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não-críticas, quanto das visões crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho

ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista. Nesta década de 1980, essa proposta pedagógica conseguiu razoável difusão.

Por sua vez, na década de 1990, a ascensão dos governos ditos neoliberais, o refluxo dos movimentos progressistas, tendo por mote a derrota da experiência soviética e do Leste europeu, tencionou um recuo bastante latente. Vivia-se o período do avanço da agenda pós-moderna na filosofia e na ciência, articulado ao desenvolvimento acelerado de teorias neoprodutivistas, com base nos fundamentos didático-pedagógicos não-críticos, tais como as pedagogias do “aprender a aprender”⁷ presentes no ideário neoconservador e acrítico. Desdobra-se, neste período, uma onda de afastamento de intelectuais dos referenciais marxistas.

Nos anos 2000, no prefácio à 8ª edição de *Pedagogia Histórico-Crítica*, Saviani (2005) afirma “que o interesse pela pedagogia histórico-crítica parece recobrar novo vigor neste início de novo século”. O professor não desenvolve as razões, a seu ver, desse interesse crescente por essa pedagogia neste momento histórico, mas os fatos vão demonstrando o avanço da Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil. Tomo como exemplos desse interesse alguns eventos e experiências formativas nos anos 2000, tais como o Seminário Pedagogia Histórico-Crítica 30 anos, realizado em Araraquara, no final do ano de 2009; os vários eventos acadêmicos que vêm sendo realizados no Brasil, bem como as experiências de implementação em governos municipais e estaduais dessa teoria como fundamento para a elaboração de currículos e embasamento de práticas educativas — não sem problemas, contradições e desafios. É de se notar, também, o interesse pelos estudos histórico-

⁷ As pedagogias do “aprender a aprender” correspondem a um conjunto de teorias pedagógicas, cujos princípios valorativos têm sua centralidade “na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir este saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar” (DUARTE, 2006, p. 8).

críticos em dissertações, teses e monografias de final de curso de graduação⁸.

Todavia, em relação à presença da pedagogia histórico-crítica no diálogo com o movimento por uma educação do campo, as repercussões foram insignificantes. Curioso se perguntar o porquê desta teoria contra-hegemônica, explicitamente marxista e articulada à luta pela educação escolar pública, não se fazer presente no conjunto tão amplo de referências do movimento por uma educação do campo ou mesmo no setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

No processo organizativo e reivindicativo de articulações, diálogos e divergências entre movimentos sociais, emerge, nos anos 1990, período de pouca adesão da Pedagogia Histórico-Crítica, o movimento por uma educação do campo. Tendo como principal entidade organizativa o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o movimento por uma educação do campo pode ser caracterizado como uma frente ampla de entidades, pesquisadores e educadores das mais variadas matizes teóricas e políticas com o apoio, em suas origens, de entidades como a Unicef e a Unesco. Dessa ampla articulação, emergiu tal movimento educacional o qual, em seus 16 anos de criação, conseguiu rapidamente materializar objetivos no plano das políticas públicas e da legislação, a ponto de, hoje, a educação do campo ser uma modalidade educacional no quadro da organização da educação escolar brasileira.

Feito esse primeiro exercício de reflexão acerca da pedagogia histórico-crítica e do movimento por uma educação do campo,

⁸ Mas se, por um lado, há esse crescimento no interesse pela pedagogia histórico-crítica, por outro é necessária cautela para que esta adesão não seja dada por uma certa sedução ou pela “manualização” dos procedimentos do anúncio do método da pedagogia histórico-crítica, visto que, de fato, há um certo esgotamento e um cansaço dos professores na educação básica em relação às fórmulas acrílicas e esvaziadas das pedagogias do “aprender a aprender” nos cursos de formação continuada e inicial.

passo à análise de três aspectos que considero da maior importância para as discussões acerca da relação entre a pedagogia histórico-crítica e o trabalho educativo no espaço rural, a saber: a) a necessidade da formação que articule ciências humanas-ciências da natureza no processo de escolarização no campo ou na cidade; b) A superação da falsa polêmica entre saber popular e erudito na educação escolar; c) As possibilidades do desenvolvimento de práticas educativas numa perspectiva histórico-crítica com base em seu método de ensino.

A formação humano-científica, a relação popular/erudito e a educação escolar no campo

Nas condições atuais, não é mais suficiente alertar contra os perigos da racionalidade técnica advogando-se uma formação centrada numa cultura de base humanística voltada para a filosofia, literatura, artes e ciências humanas à revelia do desenvolvimento das chamadas ciências duras. É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária. (SAVIANI, 2013, p. 229)

Essa formulação do professor Dermeval Saviani toca em algumas questões-chave da pedagogia histórico-crítica, a saber: a finalidade da educação, a formação dos indivíduos e a questão dos conteúdos e métodos de ensino, tomando como referência a forma de organização da sociedade atual.

Pensar uma formação “humano-científica”, como propõe Saviani, demanda uma reflexão sobre as formas como estão postas a organização da produção no campo. Em primeiro lugar é preciso lidar com a contradição de que o mesmo capital que produz o avanço das forças produtivas, no campo, tem envenenado as

pessoas e a terra, provavelmente aumentado o número de doenças como o câncer, contaminado mananciais em nome da obtenção de lucros sob a falaciosa argumentação de que se assim não se proceder, não haverá alimentos suficientes para a população. Esse é um gargalo e uma contradição a ser enfrentada.

Foi no início dos anos 1980, com o avanço do agronegócio, que a educação no meio rural ganhou outra perspectiva em relação ao que foram as propostas de educação rural dos anos 1930–1950. Estas transformações têm relação com as profundas mudanças estruturais na base e nas cadeias produtiva no campo.

Do ponto de vista dos capitalistas, exige-se que o Estado execute as políticas que favoreçam o fortalecimento das relações materiais visando à lucratividade e usa-se o aparelho da escola para preparar sua força intelectual. Não por acaso, o agronegócio apropria-se das pesquisas produzidas por cursos das áreas das Ciências Naturais e as aplica na produção de *commodities*. Para ilustrar essa questão, chamo a atenção para uma pesquisa realizada, em 2008, pelo Ministério da Educação e a Universidade de Viçosa, MG. Neste estudo, levantou-se a existência de mais de 180 instituições produzindo pesquisas na área de Ciências Agrárias, com mais de 2.100 grupos de pesquisa, ultrapassando o número de 10 mil linhas de pesquisa. Além disso, a área de Ciências Agrárias conta com mais de 12 mil pesquisadores, 9 mil doutores, 19 mil estudantes e 10 mil técnicos em suas atividades. Ainda referente a dados do CNPq, a média anual da produção científica de pesquisadores doutores nas Ciências Agrárias, no caso de artigos completos, foram superiores a 14 mil em periódicos de circulação nacional e 6 mil em internacionais. Além disso, esses mesmos pesquisadores foram responsáveis por cerca de 560 livros e 3.100 capítulos de livros publicados (MEC/UFV, 2008).

Atentemos ainda a ampliação das Escolas Técnicas públicas que visam preparar a força de trabalho especializada para manejarem os meios de produção e as tecnologias avançadas que o

capital introduziu no processo de acumulação no campo e na cidade.

Diante desses dados, estaria eu propondo aos educadores no campo, aliados às lutas camponesas pela reforma agrária, seguirem os mesmos objetivos e métodos do agronegócio em termos de produção da terra e da educação? Obviamente que não. Apenas chamo a atenção para o debate sobre o papel da escola e do conhecimento na educação no campo.

Em um estudo anterior (SANTOS, 2013), analisei a formação de professores na perspectiva do movimento por uma educação do campo e argumentei que, por parte de um amplo setor no interior do movimento por uma educação do campo, há pouca preocupação acerca do debate sobre a questão da máxima apropriação da ciência e do conhecimento sistematizado como um forte aliado das lutas camponesas. Nessa direção, concordo com a formulação de Ademar Bogo, quando afirma

A impressão que se tem, quando se houve ou estuda alguns textos sobre as escolas ou a educação do campo, é que os protagonistas de certas ideias, que defendem apenas o direito à educação, oferecida como “formação geral” e “licenciatura”, navegam no oceano em uma canoa a remo, candidatando-se a futuros naufragos, enquanto o agronegócio avança com segurança através de um navio cargueiro. (BOGO, 2015, p. 191)

Corroborando as ideias de Bogo, não raro se pode ler, em textos que abordam a educação do campo, argumentos que tratam o conhecimento sistematizado em suas formas científicas, filosóficas e artísticas como imposição dominante. De fato, não se pode negar que a perspectiva burguesa ou positivista da ciência seja bastante limitada e utilitarista, mas ao separar a ciência das contradições próprias do sistema da propriedade dos grandes meios de produção, ficando, portanto, restrito ao falso problema de que a ciência é a grande responsável pelas mazelas e pela desvalorização do saber popular, surgem novas dificuldades, que

são imputadas ao processo de elevação de entendimento por parte dos trabalhadores e trabalhadoras da sua situação de exploração e das possibilidades de superação dessas condições.

Muitos são os argumentos que tratam a ciência como tendo dificuldades em dialogar com as formas de elaboração do conhecimento por parte dos movimentos sociais. Um deles diz respeito ao fato de que a ciência relega o saber do povo a patamares de inferioridade, ao contrapor o senso comum ao pensar crítico. Desse modo, para setores do movimento por uma educação do campo, estaria equivocada a visão de que educar supõe a transmissão e a apropriação de conhecimentos universais e clássicos em suas formas mais desenvolvidas, porque, segundo os que defendem essa argumentação, não existem formas mais desenvolvidas de conhecimento, apenas maneiras diferentes de conhecer o mundo.

Recentemente, Santos, Gobbi e Marsiglia (2015), discutindo o tema do popular e do erudito na educação escolar na perspectiva histórico-crítica, utilizam, como epígrafe do artigo, a letra da música *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira. Tomamos como ponto de partida essa canção para discutir a necessidade de os explorados, da classe trabalhadora, terem acesso ao saber sistematizado de modo que expressassem, de forma elaborada, os seus interesses. Mas o que de expressão dos interesses dos explorados existe nessa canção? A nosso ver, essa pergunta pode ser respondida, em primeiro lugar, conhecendo a trajetória de vida de Luiz Gonzaga e de Humberto Teixeira.

O primeiro, com pouca escolaridade, nascido no sertão de Pernambuco, migrante, sanfoneiro estudado no ouvido e nos ensinamentos da música regional com seu pai, o velho Januário, aprendeu a animar o povo nas festas locais e sentiu na pele a dureza de ser trabalhador. Gonzaga fixou residência na cidade do Rio de Janeiro, na década de 1940.

Humberto Teixeira, por sua vez, é nascido na cidade de Iguatu, no 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 das artes do Nordeste, atendia pelo apelido de doutor baião. Sua parceria com Luiz Gonzaga aconteceu em 1945 e se dava da seguinte forma: Luiz Gonzaga apresentava as melodias e harmonias (os temas musicais) e Humberto Teixeira escrevia as letras.

A importância de Humberto Teixeira⁹ para música popular está diretamente ligada ao seu conhecimento erudito de história, de tradições nordestinas, de poesia e de música, devido à sua formação clássica, a ponto de Luiz Gonzaga afirmar certa vez: “Humberto Teixeira me colocou direitinho dentro do Nordeste, com as bonitas letras dele”¹⁰.

Chamamos a atenção para essa afirmação de Luiz Gonzaga, um nordestino nato, que viveu o cotidiano daquela região, mas que, em termos de elaboração poética, ainda não estava no Nordeste. Foi necessário, portanto, o apoio do conhecimento erudito para expressar, em suas formas mais elaboradas, a vida cotidiana de espaços rurais do Nordeste. Ora, diante disso, podemos afirmar que sem o conhecimento erudito, sem a articulação de um conhecimento mais desenvolvido, mais complexo, a música de Luiz Gonzaga — uma expressão da música regional — poderia não ter tido a envergadura e o alcance que teve.

Para a pedagogia histórico-crítica, o saber sistematizado, erudito, é uma condição para a libertação dos explorados. Portanto, o esforço dos que concordam com essa formulação é encontrar as

⁹ Além de Luiz Gonzaga, Felícia Godói e Lauro Maia foram seus parceiros constantes. Humberto compôs, 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 fev. 2014).

¹⁰ Disponível em: <http://www.luizluagonzaga.com.br/videos/entrevistas/Entrevista%203%20-%20Bar%20e%20academia.wmv> (acesso em 18 de fev. 2014).

maneiras dos explorados terem acesso ao saber sistematizado de modo a 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 da cultura 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”. Antônio Gramsci expressa, com essa tese, a preocupação com o problema de como os dirigentes revolucionários lidam e devem lidar com os saberes produzidos pelo povo e, do mesmo modo, de que forma o povo compreende e deveria compreender a produção intelectual, erudita.

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

A busca por fazer a unidade dialética e orgânica entre intelectual e povo-trabalhador indica que o saber erudito não é nocivo ao 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 classe trabalhadora e os povos explorados têm o maior interesse em acessar, se apropriar e dominar o conhecimento erudito e universal para o avanço de suas lutas e sua própria formação individual, mesmo que alguns argumentem que a cultura erudita contamina o conhecimento popular.

O encontro entre o popular e o erudito, assim como foi o de Luiz Gonzaga com Humberto Teixeira e outros parceiros, demonstra as reciprocidades e possibilidades da expressão do popular de forma mais desenvolvida sem que se percam suas raízes, suas memórias. O desafio posto, portanto, é o de construir dispositivos pedagógicos para articular essas expressões da cultura humana no trabalho educativo a fim de superar a perspectiva

equivocada de considerar o conhecimento erudito como dominador e os saberes populares como o mais legítimo, porque oriundo da vida cotidiana do povo.

Postas estas breves considerações acerca da formação humanocientífica e a relação entre conhecimento erudito e popular, caminho para a conclusão desta exposição, desenvolvendo uma discussão que articula os elementos até aqui tratados e os desafios do desenvolvimento da prática educativa histórico-crítica na educação escolar no campo. O próximo tópico tem o objetivo de contribuir com o desenvolvimento do método de ensino da pedagogia histórico-crítica socializando uma experiência desenvolvida com professores de escolas no campo no interior da Bahia acerca do entendimento da categoria prática social na pedagogia histórico-crítica.

A pedagogia histórico-crítica e a questão da prática social como ponto de partida e de chegada do trabalho educativo: uma experiência em escolas no espaço rural

Como sabemos, Dermeval Saviani, com vistas à sistematização do método de ensino da Pedagogia Histórico-Crítica propôs, ainda na década de 1970, cinco momentos articulados que dão base ao trabalho pedagógico. Esses momentos são: a prática social como ponto de partida, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social no ponto de chegada. Martins (2013), ao analisar o método desta pedagogia, considera que esses momentos ultrapassam o âmbito da didática, não havendo correspondência linear entre eles. Não farei aqui um desdobramento do método, apenas gostaria de compartilhar uma experiência que estamos desenvolvendo em duas escolas localizadas no meio rural de

Vitória da Conquista (Bahia) com o projeto “O museu pedagógico na escola: a pedagogia histórico-crítica e a prática educativa”¹¹.

Não raras vezes, nos perguntamos: as pessoas que desenvolvem o trabalho de formação com a pedagogia histórico-crítica devem ser indagadas constantemente sobre como proceder na sala de aula, na escola, com base nesta teoria? Como realizar, na atividade de trabalho educativo, o método?

Entendo que essa é uma preocupação necessária, mas que não há uma única resposta a ser dada. Sendo coerente com o método materialista histórico-dialético, é necessário analisar cada situação concreta, em sua realidade concreta, daí o esforço por apreender as muitas determinações do fato, do fenômeno estudado ou vivenciado de forma a não perder a dimensão da totalidade. Isto é, a relação complexa entre o singular e o universal e sua mediação com o particular. Nesse sentido, o que farei aqui é apenas um relato, ainda em experiência e análise, que busca contribuir com o desenvolvimento do método da pedagogia histórico-crítica, em especial o momento da prática social, lançando mão de uma prática educativa não escolar.

A prática social como ponto de partida da atividade educativa diz respeito à compreensão, tanto do professor quanto do aluno, acerca da realidade social e do conteúdo de ensino. Retomando o conceito de prática social, pode-se dizer que esse momento se apresenta em duas perspectivas que se articulam, a saber: a) a prática social em termos de entendimento sócio-político da realidade por parte do professor e do estudante; b) a prática social dos próprios conteúdos de ensino.

Nas reuniões do projeto, muitas têm sido as horas utilizadas com leituras, discussões e reflexões buscando produzir uma base teórica para que, no dia a dia das atividades, os professores possam realizar, de forma consciente e crítica/autocrítica o que planeja.

¹¹ Projeto coordenado pelo Museu Pedagógico: Grupo de Pesquisa Estudos Histórico-Críticos em Educação, vinculado à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Em um dos estudos, nos deparamos com a temática da prática social e, discutindo acerca da objetividade dessa prática, sua íntima relação com as subjetividades e a forma de lidar com a realidade, fizemos a leitura de algumas passagens da obra de Marx. Esse autor, ao estudar a teoria do valor trabalho, deixou bem claro como a essência do real oculta-se e revela-se a um só tempo. Afirma o pensador alemão: “o valor não traz escrito na frente o que ele é. Longe disso, o valor transforma cada produto do trabalho num hieróglifo social” (MARX, 2004, p. 96). Chegamos à conclusão de que, do mesmo modo que o valor, a prática social (a realidade concreta), não patenteia as determinações e contradições em sua frente. Para se aproximar delas é necessário um método de análise que possibilite a passagem da síncrese à síntese, isto é, do difuso e confuso para um modo de organizar o pensamento de forma sistematizada.

Para tanto, levantamos questões do tipo: como fazer para discutir prática social com os nossos colegas professores, sem cair naquele esquema de anotar quais são os problemas que enfrentamos e qual a escola queremos? Como proceder para chamarmos a atenção desses professores sobre o entendimento histórico-crítico da prática social como ponto de partida do trabalho pedagógico?

A partir das reflexões de Martins (2013), Marsiglia (2011) e Saviani (2005), os quais afirmam que a prática social não é apenas o cotidiano, o vivido pelos educadores e educandos de forma “paroquial” (localizada) — e considerando que essa prática não se configura como aquilo que os estudantes já sabem —, ponderamos que se fazia necessário esclarecer e encontrar meios para nos apropriarmos dos mecanismos teóricos de apreensão e aproximação do movimento do real.

Martins (2013) entende que se a prática social como ponto de partida e de chegada do método da pedagogia histórico-crítica busca evidenciar a natureza histórico-social da educação escolar, o seu cunho é de caráter filosófico e não procedimental. É esse um

momento teórico-político da maior importância para o educador e o educando, pois se busca, com isso, ampliar as possibilidades de entendimento crítico da realidade e não apenas se ater ao plano epistemológico/pedagógico em si. Dominando o conceito de prática social e buscando seus procedimentos analíticos, acreditamos que o planejamento das aulas, bem como das atividades coletivas escolares não estarão alheias às problemáticas que afligem educadores, educandos, comunidade e famílias.

Essas reflexões nos levaram a lançar mão do método da análise da conjuntura. Dialogando sobre os currículos e as práticas de formação docente, concluímos que se estudam várias formas de realizar análises: análise do discurso, análise de conteúdo, análise qualitativa, análise combinatória, mas, dificilmente, aprendemos a fazer análise da conjuntura, isto é, a estudar a situação atual para compreender o que se vivencia, suas determinações histórico-estruturais e as tendências futuras.

Pensando nessas questões, elaboramos uma programação de estudos que denominamos *A prática social como ponto de partida e de chegada do método da pedagogia histórico-crítica: o planejamento pedagógico por análise da conjuntura*. — estudos que foram realizados na semana pedagógica das escolas Erathóstenes Menezes e da Escola Antônio Ribeiro, ambas localizadas no meio rural do município de Vitória da Conquista, Bahia.

Analisar os acontecimentos, os sujeitos, os cenários e as relações de forças, isto é, realizar análises de conjuntura como instrumento dos professores e, quiçá, dos estudantes, para compreender a prática social é uma possibilidade a ser melhor investigada e desenvolvida, acerca do que fazer para a realização deste momento do método que auxilie na seleção do planejamento das atividades coletivas da escola.

Para a realização da atividade, utilizamos material didático produzido por um grupo de assessoria às organizações populares e sindicais chamado “Coletivo 13 de maio”, com sede na cidade de São Paulo. Essa organização, há muitos anos, desenvolve cursos de

formação e assessoria com produção de metodologia e material de estudo próprios para uma intervenção mais qualificada dos militantes em suas lutas. Pensando nisso, utilizamos o material como base para a atividade e o adaptamos para a discussão com os professores envolvidos no projeto.

Por meio de uma exposição acerca dos fundamentos e método da pedagogia histórico-crítica, relacionamos esse conteúdo com um exercício de estudo sobre análise de conjuntura, buscando articular o conceito de prática social, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, e a necessidade de apreender o método da análise da conjuntura. Para isso, dividimos os professores por área do conhecimento e níveis de ensino, a fim de iniciarem a reflexão sobre o planejamento das atividades da escola e, em particular de suas aulas, com base no estudado até então. Para isso, preparamos três fichas. A primeira, de orientação para o planejamento, na qual situamos os momentos do método da pedagogia histórico-crítica; uma segunda ficha tinha por objetivo fazer os professores discutirem quatro aspectos para orientar a análise de conjuntura (acontecimentos, atores/sujeitos, cenário, relação de forças na luta de classes) e uma última ficha para o planejamento escolar.

Os resultados alcançados com este momento de formação indicaram que houve interesse, por parte dos professores, em refletir sobre a prática social de modo mais profundo e sistematizado. Para alguns, a atividade foi uma novidade, pois dificilmente se reflete sobre a estrutura da sociedade e a conjuntura para além das aparências, sobretudo numa semana pedagógica. Esse foi um exercício relevante, afirmou uma professora, “visto que, muitas vezes, devido a diversos obstáculos, não se dispõe de tempo para pensar além da rotina do trabalho”.

Contudo, apesar do interesse pela atividade, ainda há muito o que desenvolver. Por exemplo: a) é necessário aperfeiçoarmos as fichas e a exposição sobre o método da Pedagogia histórico-crítica e a análise de conjuntura buscando explicitar e precisar exatamente do que se trata; b) identificamos dificuldades dos professores em

compreender os conteúdos escolares como expressões da prática social; c) há ainda uma noção de prática social localizada e focalizada no cotidiano, na empiria imediata.

Como orientação final, foi sugerido que o exercício da análise da conjuntura fosse realizado, sempre que possível, em atividades escolares como Reunião de Pais e Professores; reunião do Colegiado Escolar a fim de que esse método se incorpore às práticas educativas das escolas.

Desse modo, mais indagações surgem ao problematizar a pedagogia histórico-crítica no campo, tais como: Por que e como desenvolver um trabalho educativo que articule a organização política dos educandos e educadores, mas que não perca a dimensão da máxima apropriação e socialização do conhecimento em suas formas científicas, filosóficas e artísticas? De que modo a pedagogia histórico-crítica tem tomado a discussão sobre o problema da luta de classes, da luta pela terra (para ficar no plano específico desta exposição) articulada ao problema da sua clássica e importante defesa da máxima apropriação do conhecimento na formação humana?

Essas e outras questões demandam um esforço coletivo de pesquisa, ensino e militância no sentido de encontrarmos os caminhos que contribuam, nos limites e possibilidades do trabalho educativo, com a construção de práticas educativas articuladas aos reais interesses dos trabalhadores e povos no campo, em seus processos de luta contra as amarras que limitam o desenvolvimento das máximas potencialidades dos indivíduos.

Referências

BOGO, A. A escola do campo à procura do campo para ser escola. *Revista Binacional Brasil Argentina: Diálogo entre as Ciências*. 2015. Disponível em:

<http://periodicos.uesb.br/index.php/rbba/article/view/4596>. Acesso em 10 de ago. 2015.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 9. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Civilização Brasileira, 1991.

MARSIGLIA, A. C. G. *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M. *Desenvolvimento do psiquismo e educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, K. *O Capital*. Livro I. Volume I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004

SANTOS, C. E. F. *O aprender a aprender na formação de professores do campo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SANTOS, C. F.; GOBBI, A. G.; MARSIGLIA, A. C. G. O popular e o erudito na educação escolar. *Revista Germinal: Marxismo e educação em debate*. V. 7, n.º.1, 2015. Disponível em <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12399>

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. *Aberturas para a história da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

**ASSENTAMENTO MÁRIO LAGO¹²:
UMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO POLÍTICA,
QUALIFICAÇÃO TÉCNICA E
EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO**

Marcos Cassin¹³

Laura Nalli¹⁴

Para a discussão acerca dos assentamentos rurais como espaços de formação política, qualificação técnica e educação escolar, nosso objeto de pesquisa, elencamos o Assentamento Mário Lago no município de Ribeirão Preto, São Paulo. De início apontamos a necessidade de uma apropriação das discussões sobre a Reforma Agrária e a Questão Agrária no Brasil, ou seja, as condições agrárias do país hoje, como síntese da Reforma Agrária realizada.

Para tanto, partimos da tese de que a Reforma Agrária burguesa no Brasil consolidou a Revolução Burguesa, logo as mudanças nas relações de produção e a intensificação da mesma, somadas ao desenvolvimento das forças produtivas no campo implicaram uma transformação estrutural da produção que acarretou na hegemonização das relações capitalistas no campo.

¹² O Assentamento Mário Lago-MST, segundo o INCRA, é um dos agrupamentos do Assentamento da Barra. Além dele, existem mais dois agrupamentos: o Assentamento Índio Galdino e o Assentamento Santo Dias, que não são organizados pelo MST.

¹³ Professor de Sociologia da Educação do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

¹⁴ Pedagoga formada pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e bolsista de Iniciação Científica.

Diante dessa primeira questão, nos pareceu pertinente e significativo analisar o papel dos assentamentos rurais como um dos novos elementos na questão fundiária do Brasil, pois a decisão do regime militar em mecanizar a lavoura brasileira de forma rápida e intensa, juntamente com a implantação de uma agricultura com relações de produção capitalistas hegemônicas no campo, expulsou de maneira muito rápida grandes contingentes populacionais. Nesse sentido, durante o final da década de 70 e início de 80 do século XX, os trabalhadores rurais, que foram expulsos do campo devido à modernização acelerada da agricultura e expulsos das cidades devido ao excesso de mão de obra não absorvida pela industrialização, começaram a demandar por trabalho e terra.

Devido à insatisfação e à pressão dos trabalhadores, os últimos governos civis-militares e os governos civis, pós-governo de exceção, optaram pela formação de assentamentos rurais, com a finalidade de resolver pontualmente conflitos no campo, ou seja, trata-se de uma política de assistência social, apenas para minimizar o problema dos sem-terra e não para democratizar o acesso à terra e alterar o modelo de produção baseado na monocultura exportadora, na grande propriedade, na financeirização do setor e de insumos agroquímicos.

Cabe ressaltar que tal política de Reforma Agrária compreende os assentamentos rurais apenas como espaços de produção de subsistência e reserva de força de trabalho assalariada para os trabalhos temporários do campo e para o trabalho precarizado na cidade e no campo. Essa medida adotada permanece, em menor ou maior intensidade, desde os governos militares até hoje.

Nessa perspectiva, é compreensível que, num país de recente e intensa urbanização, o meio rural torne-se espaço desconhecido por muitos. Assim, a percepção mais difundida sobre os assentamentos é marcada por mistificações instrumentalizadas no debate político sobre a Questão Agrária, e, em particular, sobre a

Reforma Agrária. Desse modo, é possível notar que, recorrentemente,

caracterizam-se os assentamentos como favelas rurais-espacos de indigências formados por pessoas “estranhas” à agricultura e que deveriam, na melhor das hipóteses, ser objeto de políticas assistenciais, exemplo do desperdício dos recursos públicos e demonstração do fracasso da reforma agrária. (CINTRÃO; HEREDIA; LEITE; MEDEIROS; PALMEIRA, 2004, p. 12)

Tais mistificações acabam por ocultar o real significado dos assentamentos, já que mais empobrece do que qualifica e aprofunda o debate sobre a complexidade e desafios desses novos espacos no campo brasileiro.

Importante mencionarmos que, mesmo compreendendo os assentamentos rurais como espaco dos excluídos da Reforma Agrária burguesa no Brasil, ele são, contraditoriamente, espacos de reprodução da força de trabalho assalariada e temporária para a pequena e grande burguesia agrária do país. Do mesmo modo, os assentamentos rurais se constituíram e vão se constituindo pela grande diversidade de trabalho e moradia, bem como pelas relações sociais e políticas, de tal forma que demandam atividades de formação, qualificação e educação de sua população.

Nessas referências gerais é que nos pautamos para uma análise e reflexão a respeito do papel que o assentamento “Mário Lago” (MST)¹⁵, situado na Fazenda da Barra em Ribeirão Preto, exerce sobre a educação, formação e qualificação dos assentados.

¹⁵ Com relação à história e à organização do assentamento Mário Lago, temos que ressaltar a importância da leitura da Dissertação de Mestrado de José Claudio Gonçalves, cujo título é *Reforma Agrária e Desenvolvimento Sustentável? A Dificil Construção de Um Assentamento Rural Agroecológico em Ribeirão Preto- SP*.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

O Assentamento Mário Lago é resultado da luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na região de Ribeirão Preto, portanto os processos de sua organização, as grandes pautas políticas, sociais e econômicas são referenciadas pelo movimento nacionalmente, o que não significa minimizar ou secundarizar a organização, as demandas e as lutas locais.

Nesse sentido, nos parece razoável recuperarmos minimamente a trajetória do MST para compreendermos o Assentamento Mário Lago como a materialização de uma entre as muitas experiências do MST. Para isso, buscamos resgatar a trajetória do MST por intermédio dos Congressos Nacionais, que acontecem a cada cinco anos, sendo eles a instância máxima de deliberação do Movimento. Além desse aspecto, enfatizamos a importância dos lemas de cada congresso, uma vez que sintetizam a análise da conjuntura política, econômica e social de cada momento histórico, apontando para as principais lutas do movimento para o período que viria pós-congresso.

A fundação do MST deu-se com a realização do I Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, entre os dias 21 e 24 de janeiro de 1984, na cidade de Cascavel (PR). Desse encontro participaram 80 representantes de 13 estados com a finalidade de traçar os objetivos do Movimento, dentre eles, destacamos os três principais: Lutar pela terra; Lutar por Reforma Agrária¹⁶ e Lutar por uma sociedade mais justa e fraterna. Nesse encontro apareceu a primeira bandeira do MST com o lema “Terra para quem nela trabalha”.

Nessa perspectiva, é válido ressaltar que esse primeiro encontro nacional, além de constituir parte significativa da gênese

¹⁶ Como já afirmamos, entendemos que a Reforma Agrária burguesa já foi realizada pela burguesia nos governos civil/militares de 1964 a 1985. Em nosso entender, a luta que os movimentos sociais realizarão é a de democratizar o acesso à terra.

do MST, constatou a necessidade de realizar o primeiro Congresso Nacional, com o propósito de obter maior representatividade e convocar todos os que quisessem lutar pela terra e que aceitassem construir o Movimento.

Quanto ao 1º Congresso Nacional, realizado em Curitiba, em janeiro de 1985, ele contou com 1.600 delegados de 13 estados. O ponto chave dessa reunião pautou-se na decisão política de não enxergar, na Nova República¹⁷, a solução de todos os problemas, ou seja, de conscientizar os sujeitos para que não se iludissem com aquela nova fase da política nacional. Sem perspectivas de mudanças significativas no país, o Movimento apostava que a Reforma Agrária somente iria avançar se houvesse ocupação por meio da luta de massas. Sendo assim, a bandeira de luta “Terra para quem nela trabalha”, criada em 1984, foi substituída por “Ocupação é a única solução”. Com essa perspectiva traçada, após o Congresso, começaram a aparecer grandes ocupações por todo o país, mobilizando mais de 40 municípios, o que repercutiu numa visibilidade do Movimento.

Entre o 1º e o 2º Congresso foi realizado o IV Encontro Nacional, cuja importância é significativa na história do MST, uma vez que aconteceu em 1989, um ano depois da Constituinte, que não trouxe alterações na Constituição Federal com relação à estrutura fundiária concentradora de terras, sem atender aos interesses dos trabalhadores rurais com pouca ou nenhuma terra.

Esse encontro também se realizou um ano antes da posse do governo Fernando Collor de Mello¹⁸, que, por sua vez, se constituiu num período de grande repressão ao Movimento dos Sem Terra.

¹⁷ Designação que a grande imprensa deu ao governo Tancredo Neves/José Sarney, que substituiu o regime militar (1985-1989). Com o passar do tempo, a expressão foi ignorada pela própria imprensa que a criou.

¹⁸ Fernando Collor de Mello, eleito presidente da República em 1989, na disputa com Luiz Inácio Lula da Silva. Governou o país de 1990 a 1992. Foi acusado de corrupção, gerando um forte movimento popular que resultou num processo judicial, o qual o afastou da presidência.

Nesse evento, o MST já sentiu a repressão aumentando após a Constituinte e que se aprofundou no governo Collor. Devido às circunstâncias, nesse encontro foi definido que a palavra de ordem seria “Ocupar, resistir e produzir”, a qual apontava para a necessidade de gerar novas relações sociais e de produção nos assentamentos, bem como organizar a produção a partir de outro modelo para a agricultura.

O 2º Congresso Nacional do MST já indicava um crescimento da organização nos estados, pois deste evento participaram cinco mil delegados de 19 estados. Foi realizado em Brasília (DF), entre 8 e 10 de maio de 1990, no início do governo Collor. A grande repressão sofrida pelo MST, durante esse governo, levou o Congresso a aprovar objetivos e enfrentamentos, apontando para a necessidade de não se isolar da luta dos demais trabalhadores da cidade e do campo. Foram deliberados os seguintes objetivos: fortalecer a aliança com os operários e com outros setores da classe trabalhadora; divulgar a luta pela Reforma Agrária, nacional e internacionalmente; discutir um plano de ação para os próximos anos; reivindicar do novo governo (Collor) a realização da Reforma Agrária e o fim da violência no campo; mostrar para a sociedade que a Reforma Agrária é indispensável. Nesse período, marcado pela grande repressão, o Congresso mantém a bandeira de luta aprovada no IV Encontro, destacando a expressão “Resistir”.

O 3º Congresso Nacional também foi realizado em Brasília (DF), entre 24 e 27 de julho de 1995, no mesmo ano do Massacre de Corumbiara¹⁹, em agosto de 1995 e um ano antes do Massacre de Eldorado dos Carajás²⁰. Tais Massacres aconteceram no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso²¹. Com a consolidação do

¹⁹ Ver MORISSAWA, 2001, p. 154.

²⁰ Ver MORISSAWA, 2001, p. 156.

²¹ Sociólogo, professor da USP, foi Senador da República por São Paulo (1983-1994), Ministro das Relações Exteriores, Ministro da Fazenda (1993-1994) e Presidente da República (1995-1998). Foi reeleito Presidente, em 1998, para um

projeto político neoliberal no Brasil, no governo FHC, a luta pela Reforma Agrária centrava-se na resistência e no combate a esse projeto.

Nesse contexto, a bandeira desse Congresso traz o seguinte lema: “A Reforma Agrária é uma luta de todos”. Essa nova palavra de ordem explicita que o Movimento ainda apontava para a necessidade de alianças com todos os trabalhadores e forças progressistas para a realização da Reforma Agrária e da luta contra as políticas neoliberais. Nessa perspectiva, são aprovados os seguintes objetivos básicos: levar a Reforma Agrária para a opinião pública; apresentar reivindicações ao governo federal; definir as prioridades de ação; ser um espaço de formação política massiva e os congressos do movimento serem também espaços de confraternização da militância do MST. Em síntese, o 3º Congresso contribuiu para o amadurecimento do Movimento e mostrou, do ponto de vista orgânico, que era possível fazer encontros mais massivos. Então, a partir de 1996, os estados passaram a fazer grandes encontros de massas, com mais de mil pessoas.

Em agosto de 2000, na cidade de Brasília, foi realizado o 4º Congresso Nacional do MST com a presença de mais de 11 mil militantes do Movimento e uma delegação estrangeira de 107 pessoas de 25 países. A bandeira desse Congresso foi “Por um Brasil sem latifúndio”. Como nos anteriores, a palavra de ordem é o norte da política do MST para o período que se abre, sendo pautadas as decisões políticas nos seguintes objetivos: construir a unidade no campo e desenvolver novas formas de luta; combater o modelo das elites, que representam os produtos transgênicos, as importações de alimentos, os monopólios e as multinacionais; desenvolver linhas políticas e ações concretas na construção de um novo modelo “tecnológico”; articular-se com os trabalhadores e setores sociais da cidade para fortalecer a aliança entre o campo e a

mandato até 2002. É um dos mentores e fundadores do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

cidade; resgatar a importância do debate em torno de questões fundamentais como meio ambiente, biodiversidade, defesa da bacia São Francisco e da Amazônia e solidariedade com a sociedade, desenvolvendo novos valores e elevando a consciência política dos trabalhadores sem-terra. Nesse ano de Congresso, o MST estava organizado e atuando em 23 estados com 1,5 milhões de pessoas, 350 mil famílias assentadas e 100 mil vivendo em acampamentos.

No 5º Congresso Nacional do MST, realizado entre os dias 11 e 15 de julho de 2007, que contou com 17.500 militantes de 24 estados e com uma delegação estrangeira de 181 convidados de 31 países, a bandeira levantada foi “Reforma Agrária, por justiça social e soberania popular”. Há que se destacar que, nesse encontro, o termo “popular” aparece pela primeira vez entre as bandeiras dos Congressos Nacionais do Movimento. Outro elemento importante é o não “cumprimento” da periodicidade de cinco anos entre os Congressos e, por último, ser o primeiro e único Congresso nos dois mandatos de Lula como presidente.

Em fevereiro de 2014, foi realizado o 6º Congresso Nacional em Brasília. O processo de discussões se desenvolveu desde o ano anterior nos acampamentos e assentamentos através de seminários, reuniões e debates. O lema do Congresso foi “Lutar! Construir Reforma Agrária Popular”. Este, como o anterior não cumpriu a periodicidade de cinco anos entre os Congressos. É interessante notar que, se fosse mantido o período de cinco anos para a realização desse 6º Congresso, ele ocorreria em 2012, primeiro ano de mandato do governo Dilma.

O que buscamos enfatizar nesse pequeno relato do percurso do MST é como as experiências acumuladas nas lutas do movimento, na política de alianças com outros trabalhadores do campo e da cidade por transformações no conjunto da sociedade, e em particular no campo destacaram preocupações com as questões da educação, da produção agrícola e da formação política de seus militantes.

A experiência do Assentamento Mário Lago

O Assentamento Mário Lago, situado na região de Ribeirão Preto (SP), localizado na Fazenda da Barra, é resultado da luta do MST e de um conjunto de ações judiciais e da Promotoria do Meio Ambiente da Comarca de Ribeirão Preto contra os proprietários dessa Fazenda. As ações estavam relacionadas, primeiro, com as operações de fiscalização ambiental realizadas pela Polícia Federal e pelo Departamento Estadual de Proteção de Recursos Naturais (DEPRN) do Estado de São Paulo e, num segundo momento, tais operações, também denominadas diligências, passaram a ser executadas pelo próprio promotor do meio ambiente de Ribeirão Preto. Foram, portanto, essas diligências que deram início ao processo de desapropriação da Fazenda da Barra.

Diante da posse concedida ao INCRA, depois de alguns anos de lutas no âmbito jurídico, social e político, os proprietários apresentaram um recurso para reconquistar a terra e conseguiram suspender a emissão de posse já concedida a esse Instituto. Contudo, em maio de 2007, o Tribunal negou o recurso e o INCRA retomou a posse definitiva da área. Com a conquista da terra, iniciava-se o processo de configuração física, política e social da Fazenda da Barra.

Após a posse, o INCRA assinou, perante a Promotoria de Conflitos Fundiários do Meio Ambiente, um Termo de Ajustamento de Condutas (TAC), no qual exigia a garantia de que 35% da área da Fazenda da Barra seriam destinadas à RL (Reserva Legal) e à recomposição florestal das Áreas de Preservação Permanente (APPs).

A partir da definição do número de famílias a serem assentadas, os lotes foram definidos e os assentados receberam os primeiros recursos disponibilizados pelo INCRA para a construção de casas de alvenaria. A formação e execução individual ou coletiva das moradias foi um dos grandes problemas enfrentados

pelos assentados. A questão sobre a organização das moradias remeteu a uma discussão mais ampla com relação à infraestrutura: abastecimento de água, rede de esgoto, estradas, energia elétrica, planos de produção e a própria preocupação com a sustentabilidade ambiental.

Organização

O Assentamento Mário Lago foi organizado com 260 famílias em lotes que não chegam a 2 hectares, destinados à produção individual, numa área de difícil desenvolvimento econômico, pois boa parte dos produtos cultivados e dos animais criados são para consumo das próprias famílias, restando muito pouco, ou nada, para comercializar na cidade de Ribeirão Preto, especialmente nos bairros próximos ao Assentamento.

A opção de organização do Assentamento Mário Lago foi pela constituição de núcleos de moradia, mesmo as casas sendo construídas em lotes individuais, buscou-se a aproximação entre as famílias. Quanto à sua organização política, cada núcleo possui dois coordenadores que fazem parte da coordenação geral do assentamento.

A partir da decisão de organizar o assentamento em núcleos, foram constituídos 20 núcleos que variavam entre 8 a 22 famílias. O quadro a seguir apresenta o conjunto dos núcleos, cujos nomes homenageiam personagens importantes da História do Brasil e da América Latina.

Além dos Núcleos de Moradores, o Assentamento Mário Lago também se organiza por setores, que são compostos por grupos de assentados responsáveis por determinadas áreas de atuação. Como exemplo, podemos mencionar os setores de produção, de cultura, da educação, de formação entre outros. Esses setores, como os núcleos, assembleias e reuniões são fundamentais para a organização das discussões e deliberações na área de produção, na linha política do movimento, nas reivindicações sociais e culturais

dos assentados. Esse formato de organização permite que compreendamos as falas de alguns entrevistados, quando mencionam que “o assentamento é uma escola” ou ainda que “o movimento é uma escola”.

Ordem	Núcleo de Base	Nº de Famílias
01	Antônio Conselheiro	11
02	Celso Furtado	21
03	Che Guevara	14
04	Zumbi dos Palmares	15
05	Frei Tito	10
06	Camilo Torres	08
07	Patativa do Assaré	10
08	Padre Jansen	10
09	Salete Strozaki	14
10	Paulo Freire	08
11	Caio Prado	11
12	Margarida Alves	12
13	Oziel Alves	10
14	Rosa Luxemburgo	10
15	Dom Helder	09
16	Dandara	22
17	Roseli Nunes	20
18	Josué de Castro	22
19	Terra Sem Males	16
20	Manuel Gomes	07
Total		260

Fonte: Elaborado por Gonçalves (2010) a partir de anotações no caderno de campo (agosto 2008).

Formação política, qualificação técnica de produção e educação escolar

A partir da trajetória de lutas do MST e da conquista do Assentamento Mário Lago é possível compreendermos que a organização produtiva, política e social dos assentados é resultado das participações nas reuniões, nos acampamentos, nos encontros,

nas marchas, nos cursos, nos congressos, nas parcerias com universidades e sindicatos entre outras atividades de âmbito local, regional, estadual e nacional. Esses processos de participação são fundamentais na vida orgânica do Assentamento Mário Lago, que se constituiu em local de formação integral de seus assentados e militantes do movimento.

Precisamos também enfatizar que o assentamento é um espaço formador não só dos assentados, mas também de jovens universitários, pesquisadores e militantes de outros movimentos sociais, de sindicalistas e membros de partidos políticos apoiadores e parceiros do MST na região de Ribeirão Preto, assim como de pessoas de lugares mais distantes e do estrangeiro.

É necessário destacar que conseguimos observar, analisar e discutir concretamente com os assentados o papel que o Assentamento Mário Lago ocupou e ainda ocupa, na região de Ribeirão Preto, como espaço de formação, qualificação e educação, mas também como local de ensino e pesquisa para os não assentados.

Formação Política

Com relação à Formação Política no assentamento, entendemos sua capacidade de análise da conjuntura política local assim como da regional, estadual e nacional dos assentados, bem como a compreensão dos princípios políticos e ideológicos do MST e dos mecanismos de discussões e deliberações. Ou seja, a organização do assentamento e seu vínculo com as questões estaduais e nacionais sob a liderança do MST favorece esse trabalho de formação política dos assentados e o surgimento de novos militantes.

Segundo uma das coordenadoras gerais do Assentamento Mário Lago, a transição do acampado para a condição de assentado e o vínculo do assentamento com o Movimento dos Trabalhadores

Rurais Sem Terra são destaques na formação política dos sujeitos, pois,

o assentamento é por si só um espaço de formação política, especialmente pelo processo de conquista do assentamento. Então todo o processo do acampamento, da ocupação de terra, as várias forças mobilizadas pra poder conquistar a terra [...] é um processo bastante básico da formação política.

Da passagem do acampamento para o assentamento, uma das coisas que contribui [pra formação política] é que não tem como uma família viver no assentamento completamente isolada. Mesmo que ela não tenha o grau comunitário que ela tinha no acampamento, até porque tinha uma necessidade maior [a conquista da terra], ela tem um grau de envolvimento menor que também pode proporcionar nessa formação. Então, as próprias condições do assentamento levam pra uma organização comunitária e, conseqüentemente, pra um processo de formação política também. No entanto, isso também tem bastante relação com a intencionalidade política da organização do assentamento. O assentamento, por si só, forma? Não, né? ...como a escola por si só não forma. Se uma escola de formação política não tiver uma intencionalidade, não forma, né?

Então, eu atribuo ao MST esse aspecto da formação política como mantendo os espaços de organização, coordenação, assembleia, proporcionando que a comunidade participe de algumas atividades na sociedade [...]. Além disso, tem um processo mais sistematizado também do MST, que é a formação através dos cursos que acontecem aqui. [...] cursos ligados ao PRONERA, ligados à escolarização, que contribui não só com a escolarização, mas também com o processo de formação política. Temos também algumas pessoas da comunidade que fazem cursos na Escola Florestan Fernandes. (Entrevistada A)

A citação acima nos aponta para a compreensão que o movimento tem dos processos de lutas e da organização das mesmas como elementos fundamentais na formação política dos sem-terra acampados ou assentados, como também dos aliados na luta do movimento por terra e trabalho.

Qualificação técnica e agrícola

As dificuldades de construção e de organização do assentamento com a falta de água, de assistência técnica, de crédito, de insumos e de ferramentas levaram os assentados a alternativas de produção, recorrendo às experiências adquiridas nos acampamentos, na troca com outros assentados, e também nos mutirões, onde grupos de assentados se reuniam para preparar os lotes dos participantes e, ao mesmo tempo, orientavam o assentado a como preparar o solo, como organizar o plantio e como fazer a manutenção da plantação a partir das técnicas de produção que o grupo domina.

É interessante notar a importância do conhecimento tácito que os assentados trazem e outros, que o incorporam através da experiência prática de outros assentados. Como é possível notar na fala de uma assentada que, antes de entrar para o Movimento, já exercia um trabalho com a terra e, quando assentada, ampliou seus conhecimentos a esse respeito.

Quando vim pro MST fez muita diferença. Nós temos uma pinha no Nordeste que é a melhor pinha do mundo, é aquela abacá. Aquela pinha lá no Nordeste se plantava ela não nascia, plantava e ela não nascia. Olha, tinha coronha e não nascia... Olha, eu nunca ouvi fala de dormência da semente. Quando chegou aqui, eu fui conhecer a dormência da semente porque você tem que ferver a água colocar ela na água fria e pôr no saquinho... Então, tudo isso você vai aprendendo e produz mais. Então, eu aprendi com outros assentados e através de cursos... porque é assim, você faz o curso e compra a apostila. Você tem que estudar... Um chega e pergunta: “Porque que suas flores fica tão bonita, R....?”. Ué vai lá e pega um pouco de terra lá perto do esterco do porco joga ali, mas num joga muito, faz isso... num fica carpindo, porque vai tirar toda a proteção né?... Essa troca de experiência a gente sempre faz, viu. Olha, por um acaso a gente fala assim: “A dona E.... vai arrumar a horta dela”...Nossa! tá todo mundo lá, as vizinhas sabe... O bate-papo é muito importante. (Entrevistada B)

Em nossas entrevistas também encontramos falas que enaltecem os saberes das práticas agrícolas de antes do acampamento e assentamento, mas há também certa resistência a saberes novos, como a adequação da prática cotidiana aos conhecimentos adquiridos nos cursos²² do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Ribeirão Preto, do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) ou da Coperafloresta no projeto de implantação do Sistema Agrofloresta (SAF) no Assentamento Mário Lago.

Uma das assentadas, vinculada ao projeto SAF, nos apresenta, em entrevista, todo um conhecimento trazido de fora do assentamento, de gerações de agricultores e de sua família, mas que, ao mesmo tempo, mostra-se aberta a novos saberes, de forma a mesclá-los.

Então, o que aconteceu? Vamos plantar o SAF... Aí o N.... (Técnico da Coperafloresta) veio com um plano de plantar colonhão pra dá comida pra terra. A maioria concordo. Eu não concordei e falei que eu preferia larga mão do SAF e cuidar do meu lote, mas num planto colonhão, porque eu queria planta feijão andu... e plantei [...]
O N... perguntou porque eu queria planta o andu, eu falei: se nós Sem-Terra quer evoluir a terra, o ar, dá comida pra terra...Eu acho que feijão andu é muito melhor que o colonhão. Porque quando eu plantar o andu, ele vai cresce e vai chamar sereno, vegetação... Aí ele vai cresce e vai começa a dar flor. Elas vão servir pras abelhas; ele vai dar as folhas pro chão; ele vai dar o feijão pra você comer ou vender...E quando ele começar a seca, ele vai dar lenha pro esterco na terra. Depois você vai cortando os galhos pra tampar as ruas do solo, onde tá descoberto [...]. (Entrevistada C)

Também temos que ressaltar a capacidade de aprender a conviver com as dificuldades que o Assentamento Mário Lago

²² No período em que estivemos no assentamento, pudemos observar algumas atividades do curso de compostagem, apicultura, preparo de solo, de plantio e manejo do SAF.

apresenta, sendo as duas principais a falta de água e o tamanho dos lotes. Com relação ao tamanho dos lotes é importante destacar a organização da produção e a clareza que os assentados têm dos limites de produção, dada à área de menor que 2 hectares por lote.

Num espaço pequeno, a gente se organiza pra plantar várias coisas. Essa parte de cima do lote é um projeto SAF, né? Então tá plantado mudas de bananas e no meio delas vai ser plantado alface, jiló, berinjela, tudo misturado. E a parte de baixo é pro reflorestamento. (Entrevistado D)

Quanto à falta de água, assim como de crédito e de assistência técnica, já citados acima, os assentados tiveram que buscar alternativas de sobrevivência, mas mantendo a clareza da necessidade de conquistar meios que permitam sobreviver exclusivamente do trabalho no lote.

Nessa área 4 é muito ruim de água, é mais pro gasto próprio mesmo. Nós usa o SAF, mas muito pouco, porque não tem como fazer aquele monte com a falta de água né. Mas tem 4 canteiro de 50 metros e mesmo assim, ainda dá trabalho porque não tem água... você tem que ir com o regador, né?... num é um processo bom. O certo é na irrigação por gotejamento. Quem conseguiu abrir poço, geralmente ainda tem água. (Entrevistado E)

Sem dúvida, o assentamento se constituiu em um espaço de trocas de saberes acumulados pelas experiências práticas de gerações com a lida da terra, como também um espaço para a realização de saberes sistematizados e um local da catarse desses conhecimentos.

Educação Escolar

Quanto às discussões e proposições sobre Educação Escolar no Assentamento Mário Lago, elas têm se pautado mais, e

principalmente, na construção da escola pública no interior do assentamento. Discussão que não se limita aos aspectos físicos da escola, tais como localidade e acesso, mas também dizem respeito à importância da gestão da instituição e à participação dos assentados, isto é, que a escola tenha um Projeto Político Pedagógico vinculado à história e à vida dos assentados e que ela seja mais do que uma instituição de ensino: que se constitua como um espaço de cultura para a população assentada.

Além desse aspecto, é válido mencionar que, na visão dos assentados, a escola dentro do assentamento contribuiria para desmistificar a ideia estereotipada que a sociedade — bem como os meios de comunicação — construiu sobre os sem-terra, uma vez que a instituição receberia crianças e jovens não assentados. Também essa perspectiva pode ser notada na fala de uma das assentadas.

A escola aqui dentro faria diferença, porque aqui nós vamos poder receber as crianças de lá de fora pra estudar aqui. Isso pra gente é importante, porque a visão que a população tem de sem-terra vai mudar, porque eles vão ver que a realidade é outra. Isso pra nós é bem importante. Muitas crianças do assentamento são discriminadas lá fora... são taxadas nas escola de fora de sujo... então essa proximidade da população lá de fora aqui dentro é bem importante... porque eles vão ver outra realidade, o que é o acampamento, o assentamento, a nossa luta. (Entrevistado D)

Com relação às propostas da futura escola do Assentamento Mário Lago, feitas pelo Movimento, elas têm suas origens nas formulações do MST desde 1997, com o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), promovido pelo MST e por outras entidades — encontro que se desdobrou numa articulação entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) para a preparação da I Conferência Nacional: “Por uma Educação Básica do Campo”, em 1998.

Além dessas discussões pautadas pelo I Encontro e pela I Conferência, a população assentada do Mário Lago se depara, ainda hoje²³, com problemas de transporte, de manutenção dos ônibus, de conservação das vias no interior do assentamento, no tempo de deslocamento das crianças de suas casas à escola, da dispersão das crianças assentadas, atendidas em cinco escolas diferentes, na resistência das crianças dos bairros em aceitar as assentadas, com a dificuldade dos pais em atender aos chamados das escolas e com a participação deles e das crianças nas atividades escolares fora do horário de aula.

Cabe destacar que, no Assentamento Mário Lago, o trabalho das cirandas tem um aspecto complementar à Educação Escolar e tem servido de espaço de aprendizado para as crianças assentadas, como também para alunos e professores universitários, principalmente das áreas de Psicologia e Pedagogia.

Considerações Finais

Cabe ressaltar, aqui, que não temos o propósito de finalizar as questões apresentadas, mas, simplesmente, de colocar um ponto no texto, uma vez que ele é a síntese de uma pesquisa de dois anos com muitas leituras, visitas, conversas, reuniões e entrevistas e, portanto, não cabem conclusões, mas sim abrir questões e problemas, bem como levantar algumas teses.

Apesar da brevidade do texto, ele nos permitiu apontar para o que foi fundamental, para nós, em nossos estudos e nossas análises. Primeiro, a necessidade de analisar a Questão Agrária no Brasil, a partir da reestruturação produtiva pela qual o campo passou, no

²³ Ano de 2014. Este texto é um dos resultados de estudos e análises que fizemos nos anos de 2013 e 2014.

final dos anos 90 do século XX e início do XXI; segundo, a defesa da tese de que a Reforma Agrária Burguesa foi realizada pelo regime civil-militar (1964–1985) consolidando a Revolução Burguesa no Brasil; terceiro, que os assentamentos rurais são resultado de políticas compensatórias para os excluídos da Reforma Agrária; quarto, que a grande maioria dos assentamentos se constituíram em espaços de produção de subsistência dos assentados sem produção de excedente para o mercado, constituindo-se como bolsões de força de trabalho para ser vendida sazonalmente no campo e na cidade de forma precarizada.

Também é necessário, independentemente de concordarmos ou não, reconhecer que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), organizado nacionalmente, tornou-se o principal movimento social do país e recolocou, na pauta do debate nacional, a questão da educação do campo.

Por último, concluímos que o MST se constitui num exemplo de que é possível criar espaços de Formação Política, Qualificação Profissional e Educação sistematizada, fora das instituições escolares públicas e privadas, mesmo sem negar a importância destas. O Movimento, seus acampamentos e assentamentos contribuem para mostrar que o processo de educação/formação no sentido mais geral e mais restrito só tem resultados significativos para a luta dos trabalhadores se forem fundamentados por uma concepção de mundo política/ideologicamente orientada para a transformação social.

Referências

- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário – INCRA. *Projeto de Desenvolvimento Sustentável – PDS*. Brasília, outubro de 2000.
- DELWEK, M. *Comunas da Terra: um novo modelo de assentamento rural do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*; 55 fls. Trabalho de conclusão do Curso (Realidade Brasileira). Juiz de

Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora e Escola Nacional Florestan Fernandes. *Grandes Pensadores Brasileiros*, 2003.

EDUCAÇÃO. A Formação Técnico-Profissional no Contexto do MST. *Revista Educação*. Vol. 33; nº 1; Ed 2008. Disponível em :<<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/a7.htm>>. Acesso em 20 de mar. 2014.

FERNANDES, B. M. *A ocupação como forma de acesso à terra*. Editado por Else R. P. Vieira, 2002. Disponível em: <<http://www.landless-voices.org>>. Acesso em: 25 de jul. 2013.

GONÇALVES, J., C.; SCOPINHO, R., A. Desenvolvimento Rural Sustentável: um Estudo de Caso sobre as Perspectivas de Sustentabilidade Agroambiental num Assentamento de Reforma Agrária na Região Nordeste do Estado de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. (Artigo Publicado no III Simpósio de Pós-Graduandos em Sociologia) São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2010. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/ds/pos-graduacao/simposio>>. Acesso em 20 de Jan. 2014.

GONÇALVES, J. C. Reforma Agrária e Desenvolvimento Sustentável? A Difícil Construção de um Assentamento Rural Agroecológico em Ribeirão Preto –SP. 2010. 134 fls. Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos. Dissertação de Mestrado, São Carlos, 2010.

INCRA. *Relação de Projetos de Reforma Agrária*. Disponível em: <www.incra.gov.br>. Acesso em 10 de dez. 2013.

_____. *Educação no Campo/Pronera*. Disponível em : <<http://www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/projetos-e-programas-do-incra/educacao-no-campopronera>>. Acesso em 8 de mar. 2014.

LEANDRO, J. B. Curso Técnico em Administração de Cooperativas do MST: a Concepção de Educação e a Influência no Assentamento Fazenda Reunidas de Promissão – SP. 2002. 232 fls. Programa em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Dissertação de Mestrado, Campinas, 2002.

LEITE, S.; HEREDIA, B.; MEDEIROS, L.; PALMEIRA, M.; CINTRÃO, R. *Impactos dos Assentamentos. Um Estudo sobre o Meio Rural Brasileiro*. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MARTINS, S. A. *A Formação Política da Juventude do Movimento Sem Terra no Estado do Paraná*. 2009. 281 fls. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

MORISSAWA, M. *A história da Luta pela Terra e o MST*. 3. Ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2001.

MST. *MST, 30 Anos: Muito Além da Distribuição de Terras*. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/15648>>. Acesso em 05 de mar. 2014.

MST. *Contra a Ideia da Força, a Força das Ideias*. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/jornal/295/entrevista>>. Acesso em 10 de mar. 2014.

SALGADO, S. Prólogo à Seção *A luta pela Terra*. São Paulo. Editora Companhia das Letras, 1997. Disponível em: <<http://www.landless-voices.org>>. Acesso em 25 de jul. 2013.

STÉDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. *Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2012.

A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CAMPO²⁴

José Leite dos Santos Neto²⁵
Manoel Nelito M. Nascimento²⁶

Trabalho e Educação no Campo

A história do trabalho no campo no Brasil é marcada pela luta dos trabalhadores, tanto dos indígenas quanto dos povos da África escravizados e, mais tarde, dos imigrantes. Até a segunda metade do século XIX, o trabalho no Brasil era prioritariamente de mão de obra escravizada. A escravidão foi abolida com o intuito de transformar os escravizados em trabalhadores livres, porém apenas com força de trabalho para vender, desprovidos totalmente dos meios de produção e de acesso à terra. Nesse período, surgiu um novo conjunto de trabalhadores, os imigrantes europeus. Nessa perspectiva, Fernandes (1999, p. 2) constata que

O trabalho livre expandiu-se com a chegada do imigrante europeu. Se, por um lado, o antigo escravo passou a ser dono de sua força de trabalho, o imigrante europeu, camponês expulso de sua terra, era

²⁴ O presente artigo é parte da dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos em fevereiro de 2014. Publicado na *Revista HISTEDBR* com o título: “Trabalho e Educação no Assentamento Guarani: Reforma Agrária e parcerias agroindustriais”.

²⁵ Pedagogo, Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo – GEPEC/HISTEDBR. www.gepec.ufscar.br. E-mail: jneto@ufscar.br

²⁶ Professor do Departamento de Educação (DEd) da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: mnelito@yahoo.com.br

livre somente por possuir a sua força de trabalho. Se para o escravo a força de trabalho era o que conseguira, para o imigrante era o que restara. Portanto, agora, a luta pela liberdade desdobrava, igualmente, na luta pela terra.

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

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

Com as mudanças, tanto econômicas quanto sociais, o campo, na década de 1950, inicia um processo de modernização. Para Graziano Neto (1985), tal modernização consiste em um processo de transformação da agricultura capitalista, que ocorreu a partir das mudanças econômicas do período. Essa modernização consistiu no aumento da produtividade agrícola, devido à produção de máquinas e equipamentos que atuam em larga

escala no processo produtivo e, também, devido à economia brasileira ter forte relação com a agricultura, por isso o governo apoiou essa modernização através de financiamentos que favoreceram os grandes produtores.

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

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

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

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

A história do trabalho no campo no Brasil é marcada por conflitos. Os trabalhadores rurais começaram a se organizar de diversas maneiras, através de Associações, Sindicatos e Ligas de

Camponeses como forma de oposição ao latifúndio (FERNANDES, 1999).

A expansão capitalista no campo possibilitou a concentração de terras pelos latifundiários. Com a industrialização da agricultura, o campo de trabalho diminuiu significativamente, impossibilitando os camponeses de conseguirem trabalho para sobreviver ou terras para cultivar, restando a migração para as cidades.

O capitalismo, no campo, teve impactos extremistas. Se, por um lado, trouxe a mecanização do campo e, posteriormente, a industrialização, ou seja, trouxe modernização, por outro lado, ocasionou vários problemas sociais, pois essa modernização permitiu que uma minoria detivesse riquezas, expulsando os trabalhadores, o que gerou um aumento do trabalho assalariado e o surgimento de uma figura: o boia-fria (FERNANDES, 1999, p. 7).

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

A formação para o trabalho no campo, ao longo do tempo, vem se dando no próprio processo de trabalho. A educação escolarizada muito pouco esteve presente para o exercício das atividades dos camponeses.

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

campo, prescreve que deve haver igualdade de condições para o acesso e a permanência dos alunos nas escolas, gerando mudanças significativas. A *Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* — Lei n ° 9394 —, instituída em 1996, indica que:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

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

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

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

Segundo Feng e Ferrante (2011), o projeto para fixação do homem do campo no campo, apesar de ter permanecido até 1930, fracassou por conta de sua ligação com projetos de modernização do campo, o que acabou fazendo com que se imitasse o modelo urbano, desfocando, assim, do projeto inicial, que seria uma pedagogia baseada na realidade do campo. Embora o Brasil seja um país com origem agrária, a educação dos trabalhadores do campo nunca foi prioridade. O campo sempre foi assimilado como o lugar de atraso ao qual se destinou uma educação urbana e precária.

Diante das necessidades dos trabalhadores do campo, da falta de acesso ao conhecimento sistematizado, das opressões e das desigualdades frente ao desenvolvimento urbano, os movimentos sociais do campo também começaram a pensar em uma educação específica, que atenda às necessidades do homem do campo. Nessa perspectiva surge a Educação do Campo como uma educação emancipadora que se constitui a partir de uma contradição de classe e é feita pelos sujeitos do campo e para os sujeitos do campo junto com os movimentos sociais²⁷.

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

A escola do campo é uma escola pensada especificamente para a realidade do campo, que desenvolve um projeto específico para o

²⁷ Estes sujeitos lutam reivindicando e abrindo espaço para que, de fato, se efetive esta educação. A luta se dá pela pré-escola, pelo ensino fundamental, médio e superior.

seu contexto e que o seu projeto estimule a permanência do homem do campo no campo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

produção, agroindústrias e instituições de pesquisas e não para o desenvolvimento de pequenas propriedades rurais.

A formação voltada para o trabalho no campo, como aperfeiçoamento ou especialização para agricultura familiar, é precária. Muitos cursos oferecidos para formação profissional rural são destinados aos camponeses, porém, o foco do trabalho é na agroindústria. Por exemplo, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR)²⁸ oferece um curso denominado Colheita Manual da Cana-de-Açúcar, que é a atividade demandada da grande indústria. Temos, também, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que tem por objetivo ampliar a oferta de curso para educação profissional e tecnológica e oferece curso de Agricultor Orgânico. Vale ressaltar que os cursos para formação do trabalho no campo, em geral, estão voltados para o trabalho da agroindústria e não para o pequeno produtor ou para agricultura familiar.

Diante da precarização da formação qualificada, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) incluiu na sua pauta de reivindicações, como uma das principais demandas dos trabalhadores, a educação do campo,

²⁸ Apesar de as Leis Orgânicas, desde a década de 1940, preverem a criação do sistema de ensino profissional para a indústria, comércio e agricultura, foram criados apenas o SENAI e o SENAC, sendo que o SENAR foi criado somente em 1991. Tendo por objetivo administrar a formação profissional rural, o SENAR é uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos, administrada pela Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil – CNA, com Administrações Regionais em todos os Estados da Federação, às quais cabem, por legado constitucional, implantar, organizar, administrar e executar, em todo território nacional, a Formação Profissional Rural e a Promoção Social, não só dos trabalhadores e dos pequenos produtores rurais, mas também dos seus familiares. No Estado de São Paulo, o SENAR foi acolhido pela estrutura sindical já implantada, que passou a ser parceira no desenvolvimento das ações e atividades de caráter educativo e de desenvolvimento social. Juntaram-se ainda as parcerias firmadas com a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de São Paulo, Prefeituras Municipais, Universidades de Ensino e demais órgãos e entidades constituídos (NASCIMENTO, 2009, p. 204).

através do fortalecimento do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). No documento oficial de pautas de reivindicações, consta o pedido de uma educação através da pedagogia da alternância e da participação de organizações e movimentos sociais, além de pedido de ampliação dos recursos do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (CONTAG, 2013).

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

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

Trabalho e Educação no Assentamento Guarani

Com a utilização de um questionário e de entrevistas, foram coletados dados sobre as atividades dos trabalhadores que são desenvolvidas no projeto do agronegócio com assistência da usina e dos trabalhadores independentes. Esses trabalhadores contam com órgãos de assistência aos assentados ou apenas com o conhecimento próprio sobre agricultura e pecuária.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram convidadas 30 famílias das 274 que compõem o Assentamento Guarani, das quais

25 aceitaram responder ao questionário. Da amostra da pesquisa, 24% participam do projeto em parceria com a usina e as demais desenvolvem outras atividades para garantir a sobrevivência.

A análise apresenta o contraponto que consiste na observação de trabalhadores que desenvolvem atividade produtiva vinculada ao projeto do agronegócio com assistência da usina e trabalhadores que não estão a ele vinculados, e contam com órgãos de assistência aos assentados ou apenas com o conhecimento próprio sobre agricultura e pecuária. A pesquisa buscou identificar aspectos relacionados às fontes de renda que mantêm as famílias, conhecer de que maneira o trabalho é desenvolvido e como são obtidos os conhecimentos necessários para as atividades produtivas nos lotes.

O setor canavieiro é o setor produtivo mais antigo, estando presente no Brasil desde o período da colonização e, agora, vinculado ao agronegócio, está entrando nos assentamentos — o que descaracteriza a reforma agrária, que basicamente consiste em desapropriar terras improdutivas para promoção da agricultura familiar e a produção de alimentos. Esta contradição é um dos pontos que esta pesquisa busca, de alguma forma, trazer para discussão, visando ampliar o debate sobre as várias faces que a reforma agrária vem assumindo no Brasil. Assim, é importante compreender as transformações nas relações de trabalho do assentamento e compreender como vem sendo conduzido este desenvolvimento.

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

Esta análise leva em consideração os aspectos econômicos que a parceria propicia para o desenvolvimento dos assentados,

pressupondo que a parceria foi a alternativa viável para o desenvolvimento econômico do assentamento. Contudo, é importante considerar que tal alternativa se deu após, uma década, aproximadamente, de tentativas frustradas de trabalho e de projetos, desconsiderando o período de acampamento.

Perfil socioeconômico das famílias pesquisadas

Em 2013, a maioria das famílias que viviam no assentamento, moravam ali há mais de 16 anos e aquelas que estão desde o período da ocupação, vivem há 21 anos. É um período relativamente longo, o que demonstra um grande interesse nas atividades do campo.

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

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

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

de 0 a 10 anos, conforme tabela acima. Deste grupo de famílias, 47% das pessoas têm mais de 5 anos de estudos.

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

O projeto agroindustrial aparentemente sana essa dificuldade do assentado, pois a usina assume a responsabilidade de definir como, quando e o que se deve fazer. São conhecimentos que faltam aos assentados, que limitam sua autonomia.

Boreli Filho e Souza (2013), em suas análises sobre as culturas agroindustriais em assentamentos, atribuem às famílias que não aderem a este tipo de parceria um senso crítico sobre a realidade e “levantam questionamentos sobre a lógica e prática produtiva inseridas nesta espacialidade da reforma agrária” (p. 268), e atribuem, às famílias que aderem, uma falta, porém não levam em consideração que a participação nesses projetos, em nada se relaciona com o senso crítico dos sujeitos. Essa participação, em primeira instância, está voltada para as condições materiais dessas famílias. De acordo com as famílias entrevistadas, que participam do projeto, confirma-se que existe uma busca por melhores condições através de atividades que geram renda aos assentados, pois se encontram endividados junto ao banco e a parceria oferece condições mais estáveis para quitar suas dívidas.

Concordamos com Boreli Filho e Souza (2013), quando apontam que o

principal objetivo econômico ou função social da reforma agrária, qual seja a produção de alimentos de qualidade a fim de atender a uma demanda do mercado interno, a ocupação familiar, a

preservação ambiental e não a prática de produção de uma monocultura a fim de atender uma demanda do mercado internacional de *commodities* agrícola. (p. 268)

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

A busca pela autonomia dos camponeses é marcante durante toda trajetória de luta. A forma como todo processo vai se desenvolvendo conduz os assentados, cada vez mais, à dependência, submetendo-os à lógica do capital industrial. Para o sujeito que trabalha nos centros urbanos, a submissão às regras da indústria capitalista é algo explícito, para o outro, o trabalho se dá de forma menos clara, dado que nem sempre ele está ligado a um empregador que exige determinadas rotinas e disciplina no trabalho. O trabalho no campo segue este mesmo viés. Durante todo o processo da luta pela terra, a busca pela autonomia é algo presente e coletivo, contudo, após este processo, percebe-se uma grande individualidade e a criação de grupos com objetivos divergentes.

A parceria com a agroindústria evidencia esta questão. Diante deste projeto, o trabalho para a agroindústria é mascarado, o trabalho é submetido indiretamente para a usina. Aparentemente o trabalhador é autônomo, trabalha para si mesmo, mas a dependência é total ao capital. Os insumos, a tecnologia, as máquinas e o planejamento do trabalho já é algo pronto e pouco se diferencia do das grandes fazendas. A diferença da forma como é desenvolvido o trabalho e as técnicas está apenas na quantidade de terras, que é reduzida.

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

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

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

A prática de lavouras sazonais antes de 2008 se dava de forma bastante precária. A falta de adubação e calcário na terra

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

As atividades e os conhecimentos técnicos dos assentados

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

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

Ao conquistar o direito de permanência na terra, os assentados se deparam com uma realidade que se difere da sua origem de

trabalhador no campo. Agora, o assentado é um trabalhador que produz para si. Muitas vezes falta autonomia para a produção e conhecimentos para saber o que se fazer com o lote, pois, ainda que o conhecimento adquirido anteriormente contribua muito com o trabalho na terra, o conhecimento mais específico de preparo do solo, para determinado tipo de produção, ainda é escasso na maioria dos casos.

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

Observa-se isso através da tentativa, por parte de algumas famílias, de investirem na plantação de café, fato que ocorreu logo após a retirada dos eucaliptos que, por consequência, devido às características deste tipo de plantação, deixaram a terra sem condições de produção, necessitando de preparação e restauração do solo. Isso nos direciona para outros fatores, como a falta de financiamentos adequados e orientação técnica especializada, revelando que, embora tais famílias tenham um conhecimento prévio nas lavouras de café, nem sempre esse conhecimento é aplicável a todas as realidades. A adequação ao clima, o tipo de lavoura, o tipo de solo, as formas de comercialização, também são conhecimentos que faltam para grande parte das famílias.

Desde que estão no assentamento, as famílias buscam conhecer as técnicas de agricultura e pecuária através de auxílio dos técnicos da Fundação ITESP, pela troca de conhecimento com vizinhos, nos cursos do Serviço Brasileiro das Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), além da própria experiência, que também foi relatada como forma de aprendizado no lote. Do total de famílias, 64% afirmaram ter assistência da Fundação ITESP, apenas 12%

responderam que não possuem qualquer tipo de assistência e o aperfeiçoamento do conhecimento sobre a produção é resultado dos conhecimentos prévios que vão se aprimorando na prática do trabalho, e 24% famílias buscam outras maneiras para aperfeiçoar os conhecimentos para o lote, com cursos, assistência técnica particular além do próprio conhecimento de vida.

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

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

De acordo com as famílias que participam do projeto os rendimentos da cana contribuem para a sua manutenção e proporciona o cultivo de outras atividades no lote para complemento da renda. Dessas famílias, 50% responderam que o lucro do plantio da cana é suficiente e que outras atividades do lote proporcionam uma melhor condição, podendo ter momentos de lazer, bem como visitar parentes e fazer viagens. E 33,33% das famílias possuem membros que desempenham outro tipo de trabalho fora do lote, 16,66% afirmam que a principal fonte de renda vem do trabalho externo. No geral, 83,33% das famílias afirmam que a principal fonte de renda vem do projeto

agroindustrial. Dessas famílias, 33,33% recebem aposentadoria e atribuem isso ao complemento do projeto para fonte de renda principal.

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

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

Como já foi dito, o projeto agroindustrial sana uma dificuldade enfrentada por grande parte dos assentados, que é dizer o que, quando e como se faz. Todo o projeto tem uma estrutura que, se seguidas as orientações, apresenta um rendimento positivo, pois a usina oferece reuniões e orientação técnica, além do acompanhamento de um engenheiro agrônomo que visita os lotes e passa orientações necessárias para o bom rendimento da cana. Embora a usina ofereça esse suporte técnico, de acordo com as famílias, este conhecimento não se aplica ao restante do lote.

Ainda assim, os assentados sentem a necessidade de orientação técnica para outras atividades que desenvolvem. O rendimento da cana deu a oportunidade de algumas famílias

utilizarem o conhecimento prévio que tinham antes de morar no assentamento aplicando-o ao restante do lote. Torna-se possível investir na produção com mais autonomia, porém algumas famílias, assim como é desenvolvido no projeto imposto pela agroindústria da cana, tentam reproduzir esse projeto por conta própria através da plantação de milho. Essa também é uma prática das famílias que não plantam cana.

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

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

Outros assentamentos estaduais, coordenados pela Fundação ITESP, já haviam firmado parcerias agroindustriais, com a plantação de cana-de-açúcar o que encorajou estes 28% das famílias a aderirem ao projeto. De acordo com as famílias entrevistadas, “do jeito que estava não poderia piorar”.

As reais condições em que se encontram os assentados, sem rendimentos, endividados, com falta de recursos básicos para sobrevivência e com falta de água, apontam a parceria com a alternativa viável, pois a mesma apresenta um projeto rentável, que possibilita o pagamento das dívidas referentes ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF),

uma melhor estabilidade econômica e investimento em outras atividades no lote.

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

Tsukamoto (2000) chama essa relação de parceria de monopolização do território pelo capital industrial monopolista, por considerar uma forma de apropriação da renda do agricultor familiar por relações não capitalista e, assim, acumular capital.

Nesse processo de subordinação do produtor familiar à indústria nota-se que 'o capital monopoliza o território sem, entretanto, territorializar-se, ou seja, a monopolização do território pelo capital monopolista'. (p. 131)

A falta de perspectiva de produção e desenvolvimento, no assentamento, faz com que, após muita luta e resistência, os assentados passem a trabalhar junto à agroindústria através da parceria. Embora com um grande número de famílias que não participaram do primeiro projeto, com os resultados apresentados positivamente, após cinco safras, outras famílias já demonstraram interesse na adesão. De acordo com um dos líderes do projeto, existe um cadastro com aproximadamente 120 famílias interessadas. Muitas famílias não aderiram ao projeto antes, por questões políticas e ideológicas, além de boatos de que caso aderissem à parceira, perderiam o direito de permanência no assentamento. A Federação dos Trabalhadores Rurais e Assalariados do Estado de São Paulo (FERAESP) se posicionou contra o projeto, em oposição à Fundação do Instituto de Terras do Estado de São Paulo "José Gomes da Silva" (ITESP), que legalizou o cultivo de culturas agroindustriais através da Portaria 77/2004.

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

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

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

A produção e o desenvolvimento do lote estão ligados aos recursos disponíveis para os assentados; caso o assentado não tenha condições de produção, o que envolve conhecimentos sobre agricultura e pecuária, implementos agrícolas e renda para se

manter, dificilmente terá condições de se sobreviver fora deste regime de trabalho denominado parceria, ou manterá péssimas condições de sobrevivência e até mesmo submetendo-se a trabalhos externos, a menos que o Estado interfira, cumprindo seu papel, agindo tal qual a agroindústria — oferecendo financiamentos e assistência técnica suficientes para o desenvolvimento dos projetos, tirando os assentados da constante incerteza em relação ao trabalho e às condições de vida.

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

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

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

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

De fato, o desenvolvimento do Assentamento Guarani não proporcionou condições suficientes para a produção, pelas condições em que as terras se encontravam, pelo atraso dos financiamentos e pela falta de água, que é elemento fundamental para qualquer atividade agrícola. Diante disso, concordamos com Lorenzo *et al* (2012) quando afirma que no Brasil não existe uma reforma agrária

mas sim, uma política de distribuição de terras com pouca preocupação quanto ao futuro do assentado na terra, ou seja, com as condições necessárias para o mesmo produzir de forma sustentável, permanecendo no campo com qualidade de vida. (LORENZO *et al*, 2012, p. 72)

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

uma ampla e eficaz reforma agrária ainda é necessária para atingir, não só uma modernização econômica e tecnológica, mas uma modernização social com mais qualidade de vida para a população como um todo e uma maior equidade social, bem como importância

econômica, fortalecendo a produção familiar no Brasil dinamizando assim, o mercado interno, principalmente através da produção de produtos alimentícios e o aumento de consumo de produtos da indústria, devido a inclusão social de várias famílias. (MIRALHA, 2006, p. 164)

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

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

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

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

Os assentamentos têm se desenvolvido no reboque das políticas públicas que muitas vezes dão poucas alternativas e flexibilidades de escolha. Basta verificar os projetos aprovados de financiamentos para produção dirigidos às mulheres, jovens. Há uma padronização e não uma especialização regional que respeite as

singularidades dos lotes, a política pública é sempre trabalhada a partir da generalização e não das especificidades locais. (p. 346)

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

Parceria: uma solução ou uma medida paliativa?

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

A não inserção de movimentos sociais ou grupos organizados coletivamente é uma realidade crescente nos assentamentos de reforma agrária, não é uma especificidade do Assentamento Guarani. A Reforma Agrária apenas para a produção de alimentos através da agricultura familiar²⁹ se constitui em um viés

²⁹ A base de uma política estratégica de desenvolvimento para o campo, numa visão classista dos trabalhadores, pressupõe modelo a partir de diretrizes que tenham a unidade familiar como exemplo de ocupação fundiária e a agricultura familiar como elemento gerador de renda e trabalho, em harmonia com o meio ambiente e com o combate à miséria e à fome. Para a entidade, essas diretrizes norteadoras consistem no Fortalecimento da Agricultura Familiar e na realização da Reforma Agrária, na busca por modelo de Desenvolvimento Sustentável e Solidário que elimine desníveis socioeconômicos, amplie políticas públicas para a categoria e gere oportunidades de trabalho e renda ao garantir:

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

ideológico que não se sustenta mais diante das péssimas condições em que vivem os assentados.

A produção no próprio lote de terras depende de uma quantia de investimento financeiro e do conhecimento técnico. Os investimentos oferecidos através do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), aliados à falta de instrução técnica e de como se aplicar o financiamento foram motivos que geraram grande endividamento dos assentados no Assentamento Guarani. Muitas tentativas para investir no lote de terras foram feitas. Diante da busca de solução para este problema, a pluriatividade tornou-se a alternativa viável, pois, na tentativa de conseguir recursos para o pagamento das dívidas, a busca por trabalho assalariado foi a solução encontrada naquele momento.

A pluriatividade não é uma questão específica do Brasil, de acordo com os estudos de Kageiyama (2001) tais formas de renda “tornaram-se amplamente difundidas em todos os tipos de países do mundo, constituindo um mecanismo indispensável para a sobrevivência das famílias rurais ou que dependem da agricultura

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

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

* Regularização Fundiária;

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

* Políticas de saúde e atendimento digno;

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

* Previdência social que assegure condições dignas aos trabalhadores aposentados;

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

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

(p. 61)”. Essa questão mostra o quanto ainda está precário o trabalho do campo. Mesmo com incentivos, ainda faltam melhorias determinantes, pois o investimento financeiro apenas não é suficiente quando não se tem um retorno satisfatório para manutenção da família, o que gera um grande número de camponeses praticando a pluriatividades.

Essa realidade não é apenas do Assentamento Guarani, onde encontramos os familiares e até mesmo o chefe de família envolvido em atividades fora do assentamento para busca de renda e sustento da família. Barbosa, Ferrante e Durval (2010) descrevem a realidade do assentamento Horto Bueno de Andrada³⁰:

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

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

³⁰ Município de Araraquara, região central do Estado de São Paulo. O assentamento também é coordenado pela Fundação ITESP.

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

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

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

Diante das poucas alternativas de produção da existência que sobram aos assentados, a parceria junto à agroindústria aparenta ser a mais viável diante das possibilidades. No projeto de parceria, os assentados desenvolvem atividades no seu próprio lote de terras, possibilitando que possam ainda cultivar através da agricultura familiar a outra metade do lote com rendimentos do projeto. Ferrante e Almeida (2008) apontam que a conjuntura favorável ao desenvolvimento da monocultura tem levado usineiros a busca da ampliação da sua produção. Diante disso, a falta de políticas públicas para os assentamentos viabiliza a adesão ao projeto.

Financiamentos atrasados também é uma questão que contribui para a não efetivação dos projetos: além do valor insuficiente, geralmente esse valor chega alguns meses após o

período de plantio. Isso dificulta a execução dos projetos na época adequada. Assim como Marx (1996) descreve a questão do salário como um valor calculado e baseado na soma de recursos mínimos para a sobrevivência do trabalhador se reproduzir como tal, o Estado atua nos assentamentos, oferecendo o mínimo possível aos assentados através de financiamentos, são valores que, na prática, mantêm o sujeito em condições de precariedade diante dos custos exigidos para a produção. Desta forma o assentado continua na situação vulnerável a que se encontrava antes do processo de luta pela terra.

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

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

Nesta perspectiva podemos considerar os projetos de parceria como alternativa para o desenvolvimento dos assentamentos e dos assentados. Embora contraditória, a questão da reforma agrária no Brasil dá-se de uma forma bastante precária e com recursos limitados. Diante disso, é importante ressaltar que a parceria agroindustrial não foi a primeira alternativa de desenvolvimento de trabalho no lote dos assentados. Isso

sucedem um processo de luta e resistência na execução de outros projetos que, por falta de recursos suficientes e de conhecimento, não obtiveram êxito.

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

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

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

A luta pela terra se torna a alternativa para quem vive nas péssimas condições que as periferias oferecem, principalmente para aqueles que já tinham vínculo com o campo. E nesta nova jornada, o desafio é acompanhar a evolução dos meios de produção, pois não só o acesso à terra determina a situação do trabalhador e sua condição de explorado ou explorador, mas o conhecimento sobre as técnicas é fundamental neste processo.

A falta de políticas públicas eficientes, nos assentamentos, obriga os assentados a buscarem alternativas de sobrevivência. O projeto com parceria agroindustrial no Assentamento Guarani surgiu após uma década de luta e resistência. Durante este período, muitos projetos foram desenvolvidos, porém o atraso de

financiamentos, a falta de recursos, a precariedade da água e o pouco conhecimento contribuíram para não obter resultados satisfatórios em projetos anteriores.

Sobre as atividades desenvolvidas anteriormente ao projeto em questão, foram mencionadas atividades sazonais como o plantio de milho e arroz prioritariamente, seguidas de grande dedicação à pluriatividade por membros da família para sanar a necessidades imediatas. O trabalho no corte de cana e na construção civil são atividades que os assentados buscavam quando surgiam dificuldades financeiras, que, após o trabalho com a usina, diminuíram significativamente. A produção que se tinha no lote antes do projeto contemplava uma pequena parte do lote de terras, deixando outra parte inutilizada. O motivo principal para a não utilização do lote inteiro é a falta de condições para o cultivo, falta de investimento e de conhecimentos necessários. A execução de projetos com baixo desempenho é questão de grande desgaste para os assentados.

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

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

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

II – preço mínimo de compra dos produtos pelo valor estabelecido pelo governo, quando houver fixação oficial, ou pelo melhor preço da espécie e tipo do produto cotado no mercado da região, em não havendo preço mínimo fixado oficialmente (PORTARIA77/2004)

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

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

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

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

Não se pode negar que, enquanto sujeitos individuais, os assentados se beneficiam do projeto de parceria, considerando a sua situação inicial e as condições a que estavam submetidos, pois,

mesmo com o acesso à terra e à assistência mínima oferecida pelo Estado, não foi possível estabelecer uma independência através do trabalho no lote. Diante das condições dos trabalhadores, o que resta é vender sua força de trabalho para sobreviverem, assim como Marx (1996) descreve a seguir:

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

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

Diante do quadro já apresentado em relação à realidade e às dificuldades dos assentados, a implantação do projeto é bem aceita, já que oferece suporte econômico do início ao fim, com possibilidades de rendimentos favoráveis, dispondo apenas da força de trabalho. Mesmo o homem possuindo ou tendo acesso à

terra e com recursos mínimos, dificilmente ele conseguirá produzir sua existência nos moldes capitalistas, então o que resta é a venda da sua força de trabalho.

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

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

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

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

O nível de escolaridade dos entrevistados varia entre um e quatro anos de estudos, atingindo, no máximo a 4ª série do antigo ensino fundamental. A frequência em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em parceria com o Programa Nacional de

Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi mencionada, porém com a precariedade dos recursos e a não continuidade destes projetos, tornaram-se questões desmotivadoras para a busca de um nível maior de escolaridade.

O conhecimento adquirido sobre agricultura e pecuária, deu-se majoritariamente nas relações de trabalho através da família, uns ensinando os outros. A formação técnica e escolarizada para acompanhar as modernidades da agricultura não faz parte do processo de formação desses assentados. Os conhecimentos vão sendo atualizados, aprendidos e testados apenas e sempre na prática.

A região de Ribeirão Preto³¹ por muitos anos constituiu-se como uma região apropriada para o plantio de café. Este conhecimento prático e histórico das plantações de café na região, o que motivou sua plantação por algumas famílias, acreditando que as terras eram próprias para tal cultivo, aliado às experiências em lavouras de café. A falta de conhecimento especializado, devido ao desgaste da terra, resultou em uma produção de café não aproveitável.

Muitas famílias trazem consigo os conhecimentos e as práticas desenvolvidas no campo, antes de lutarem pela terra e de conquistar o assentamento. As condições climáticas e físicas do lugar nem sempre são compatíveis com os projetos que são idealizados pelas famílias. A busca por informação e formação é pouco recorrente. Muitas famílias relatam que a busca pelo conhecimento da plantação acontece na troca de experiências com vizinhos e até mesmo na própria prática. A assessoria técnica

³¹ A história de Ribeirão Preto conta sobre a produção do café: essa produção foi a primeira atividade agrícola intensiva de Ribeirão Preto, introduzida por famílias de fazendeiros que vieram de outras regiões. Ribeirão Preto era uma nova e potencial frente agrícola com terra de qualidade e clima apropriado. As lavouras começaram a ser plantadas em 1870. Em 1900, o café produzido no município era conhecido principalmente na Europa. A espécie predominante foi a Bourbon. A cafeicultura foi responsável pelo grande desenvolvimento experimentado pela cidade que se tornou a Capital Mundial do Café.

da Fundação ITESP e do INCRA, devido ao grande número de famílias, nem sempre se torna acessível para todos.

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

Considerações finais

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

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

Os assentamentos, desprovidos de projetos e políticas públicas e sem qualquer tipo de assistência direcionada aos assentados, acabam abrindo espaço para intervenção do capital através dos

projetos agroindustriais que assumem o papel do Estado na execução dos projetos e na geração de renda para população assentada. A agroindústria, nesta relação de parceria com o assentado, acaba criando uma nova forma de exploração do trabalho. Tanto a mão de obra quanto as terras para plantação são necessários para a produção da agroindústria e, nesta parceria, a agroindústria consegue obter sem custo, visto que não paga o salário nem o aluguel da terra.

Ainda nos cabe uma indagação sobre qual o direcionamento deste processo todo, ou seja, qual saber resulta para o trabalhador assentado? Como isso interfere na sua vida e como este processo todo educa o trabalhador? Este processo antagônico em que o trabalhador se encontra, entre a monocultura agroindustrial e a agricultura familiar, faz com que o sujeito histórico da reforma agrária desperte outras lógicas e práticas próximas àquelas do agronegócio. Embora os resultados do projeto possibilitem condições de investimento no restante das terras, a lógica que se busca é a mesma para a produção em larga escala com vistas à acumulação.

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

Essa nova relação de parceria nos assentamentos resulta em uma nova visão da reforma agrária, que acaba cedendo a lógicas antagônicas aos seus objetivos, criando uma nova identidade do assentado, constituída a partir da produção da monocultura. Objetivos como produção de alimentos e trabalho por meio da agricultura familiar, que podem ser considerados como função

social da reforma agrária, acabam sendo destorcidos através da produção para fins agroindustriais. A situação vivida no Assentamento Guarani revela que, mesmo o trabalhador possuindo o acesso à terra, isso não é suficiente para produção da sua existência, pois possuir os meios de produção, como insumos, maquinários e conhecimentos técnicos também se fazem necessários.

Referências

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

BARBOSA, R.; FERRANTE, V. L. S. B.; DURVAL, H. C. Entre a parceria e a diversificação agrícola: a reconstrução dos assentados sobre o seu viver. In: FERRANTE, V. L. S. B.; WHITAKER, D. C. A. *Retratos de Assentamentos*. Araraquara – SP, n° 13, 2010.

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

BORELI FILHO, D.; SOUZA, J. G. de. Assentamento Horto Bueno de Andrada: subordinação da terra ao capital agroindustrial e contradições com o modo de vida do camponês. In: FERRANTE, V. L. S. B.; WHITAKER, D. C. A.; DURVAL, H. C. *Retratos de Assentamentos*. Araraquara – SP. Vol. 1, 2013.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

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

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

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

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

FENG, L. Y.; FERRANTE, V. L. S. B. *A educação rural no contexto prático, dilemas e dificuldades*. 2011. Disponível em: http://educacaodocampo-bibliotecavirtual.blogspot.com.br/2011_02_01_archive.html

FERNANDES, B. M. Brasil: 500 anos de luta pela terra. Revista de Cultura Vozes, disponível em http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/servicos/publicacoes/outras-publicacoes/brasil_500_anos_de_luta_pela_terra_.pdf

FERRANTE, V. L. S. B.; BARONE, L. A.; DURVAL, H. C.; GOMES, T. P. de S.; AMARAL, D. T. do; GÊMERO, C. G.; FLORES, A. F.; SILVA, S.; ALY JÚNIOR, O. Síntese das regiões: retomando questões do presente/futuro dos assentamentos. In: *Retratos de Assentamentos*. Araraquara-SP, nº 1, vol.15, 2012.

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

GRAZIANO NETO, F. *Questão agrária e ecologia: crítica da agricultura moderna*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

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

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

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

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

MIRALHA, W. Questão agrária brasileira: origem, necessidade e perspectivas de reforma hoje. *Revista Nera* – ANO 9, nº 8 – janeiro/junho de 2006.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. de. (Org.) *Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

OLIVEIRA, A. U. Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária. São Paulo: FFLCH, 2007

OLIVEIRA, S. C. de. Reforma agrária: muito além de um assentamento. In: FERRANTE, V. L. S. B. *Retratos de Assentamentos*. Ano V, nº 7, 1999.

QUEDA, O.; KAGEYAMA, P.; SANTOS, J. D. dos. Assentamentos Rurais: Alternativas frente ao agronegócio. In: FERRANTE, V. L. S. B.; WHITAKER, D. C. A. *Retratos de Assentamentos*. Araraquara-SP, nº 12, 2009.

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

TSUKAMOTO, R. Y. Produtor familiar e a monopolização do território pelo capital industrial. *Geografia*, Londrina, v. 9 nº 2 jul./dez., 2000.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ALTERNATIVA PARA A REVALORIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES.

Jaqueline Daniela Basso
Luiz Bezerra Neto

É comum ouvirmos na televisão, lermos em jornais e revistas que a educação brasileira não vai bem, sobretudo, o Ensino Fundamental, etapa obrigatória da escolarização no país; percebemos por meio dos resultados de avaliações externas que nossa educação está muito aquém se comparada com a de outros países. Em trabalho publicado na revista *Itinerarius Reflectionis* (Online), denominado “**As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações**”, tivemos a oportunidade de demonstrar que as influências e exigências de organismos internacionais como o Banco Mundial têm colaborado para a baixa qualidade da educação, que prima por uma formação mínima e aligeirada. Por esse motivo, não abordaremos esta temática no presente trabalho, mas, para compreendê-lo, é preciso ter clareza de que esse é nosso pano de fundo.

Que os resultados educacionais brasileiros não são os melhores já sabemos, porém, não conseguiremos superar esta situação de déficit educacional com os velhos jargões e preconceitos como: a culpa é da família, os alunos são indisciplinados ou o salário de professor não é justo — pois, dessa forma, o que temos conseguido é aumentar os problemas educacionais em busca de “culpados” ao invés de encontrar soluções e, conseqüentemente, muito pouco se tem feito na direção de revalorizar os conteúdos escolares e, assim, colaborarmos para uma melhor formação dos alunos.

Deste modo, pretendemos, com este trabalho, contribuir para a reflexão acerca daquilo que tem direcionado a educação brasileira e

corroborado para o esvaziamento dos currículos, mostrando, por meio da revisão bibliográfica, que a Pedagogia Histórico-Crítica é uma alternativa ao “aprender a aprender” — que tem sido um dos responsáveis pelas mazelas do Ensino Fundamental brasileiro. Para tanto analisaremos os objetivos para o Ensino Fundamental contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, e os princípios educacionais contidos no Relatório Jacques Delors, aceito amplamente no contexto internacional.

Newton Duarte tem se dedicado ao estudo do construtivismo, suas faces e interfaces com outros modismos pedagógicos, e aponta a pedagogia das competências, o Construtivismo, a Escola Nova e os estudos da linha “professor reflexivo”, entre outros, como as chamadas pedagogias do “aprender a aprender” — que, no caso da pedagogia das competências, por exemplo, se traduz no “aprender fazendo” (DUARTE, 2001, p. 35-36).

Duarte (2001, p. 36) nos mostra que, na perspectiva do construtivista espanhol César Coll,

Aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma.

Duarte completa, afirmando que acredita ser papel da escola desenvolver a autonomia intelectual e a iniciativa na busca por novos conhecimentos, entretanto, as pedagogias do “aprender a aprender” valorizam mais o aprender sozinho do que aquilo que é aprendido por meio da transmissão de conhecimentos (DUARTE, 2001, p. 36). Esse é, para nós, o ponto mais preocupante, visto que tais pedagogias dão margem ao abandono dos conteúdos socialmente construídos pela humanidade.

Além dessa questão, o autor nos alerta de que as pedagogias do “aprender a aprender” priorizam a aquisição do método científico em detrimento da apreensão daquilo que a ciência já

descobriu (DUARTE, 2001, p. 36-37). Ou seja, há uma supervalorização do método e uma secundarização dos conteúdos, e os reflexos disso são vistos e sentidos na educação brasileira e mundial, uma vez que estão presentes em documentos que norteiam as políticas educacionais.

Para compreendermos esta situação no Brasil, vamos nos dedicar ao Ensino Fundamental dada a natureza deste trabalho e ao fato de ser a etapa obrigatória da educação brasileira, que compreende a escolarização dos seis aos catorze anos de idade, dividida em dois ciclos, do primeiro ao quinto ano (primeiro ciclo), e do sexto ao nono ano (segundo ciclo). Lembrando que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 previa esta etapa com oito anos, sendo os dois ciclos compostos por quatro anos cada, mas, foi modificada, em 2006, pela Lei 11.274, que ampliou a duração dessa etapa para nove anos.

Assim, analisaremos os objetivos contidos no volume introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que, daqui em diante, serão denominados PCN, como são popularmente conhecidos. Publicados um ano após a promulgação da LDB, ou seja, em 1997,

os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1997, p. 13)

Fica-nos claro que o objetivo principal dos PCNs é a normatização da educação brasileira, visando garantir a equidade na distribuição de recursos e o acesso às discussões e aos conhecimentos pedagógicos. Salta-nos, porém, a questão da

qualidade, que aparece na legislação educacional brasileira, porém, não é conceituada, tampouco mensurada.

Em seu volume introdutório, os PCNs são definidos como um documento de natureza aberta e flexível, que permite que as decisões quanto ao currículo sejam tomadas em nível regional e local, não aparecendo como um modelo homogêneo e impositivo – dessa forma, respeitaria a autonomia dos Estados e Municípios, bem como a diversidade do País e a autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997, p. 13).

Percebemos, assim, o alinhamento com a política de descentralização da educação presente na LDB, que transfere recursos e responsabilidades da União para os Estados e Municípios e impactam diretamente na qualidade da educação ofertada. Vejamos o que o documento nos diz:

[...] se estes Parâmetros Curriculares Nacionais podem funcionar como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira, de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no País. A busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a qualidade do livro didático, de recursos televisivos e multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos. Mas esta qualificação almejada implica colocar também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira. (BRASIL, 1997, p. 13)

Fica evidente que a preocupação com a qualidade passa pela formação e valorização docente, pelos materiais e recursos pedagógicos, pelo currículo e pelo processo de ensino e aprendizagem em si, porém, o acesso aos conteúdos, historicamente construídos, não é mencionado. Essa situação resulta daquilo que os PCNs denominam de “Tradição Pedagógica Brasileira”, se é que podemos falar em tradição, visto que, no

próprio documento, afirma-se que a educação brasileira é marcada pela mistura de tendências pedagógicas, ou seja, pelo ecletismo teórico-metodológico.

Deste modo, são identificadas quatro grandes correntes pedagógicas no Brasil: a tradicional (centrada no professor, na vigilância e no ensino da matéria); a renovada ou Escola Nova (valoriza o indivíduo como ser livre, ativo e social); a Tecnicista (prioriza a tecnologia, professor passa a ser um especialista) e aquelas marcadas por preocupações sociais e políticas (BRASIL, 1997, p. 30-31) — chamadas por Dermeval Saviani de teorias críticas — em que se situa a Pedagogia Histórico-Crítica que discutiremos mais adiante.

Desse modo, fica-nos claro que os próprios documentos que norteiam o Ensino Fundamental assumem a adesão às pedagogias do aprender a aprender, que tiraram o foco do ensino dos conteúdos e o passaram para o próprio aluno ou o método de aquisição dos conhecimentos nos diferentes momentos e, por fim, a mistura de um pouco de cada um destes métodos que resulta na falta de direcionamento educacional no Ensino Fundamental.

Duarte (2001, p. 37) atenta para o fato de que a educação tem sido voltada para preparar os indivíduos para acompanhar o acelerado processo de transformação social. Desta forma, os conhecimentos vão sendo superados em grande velocidade e o indivíduo que não estiver preparado para se renovar constantemente estará fadado ao fracasso no mercado de trabalho, cada vez mais concorrencial.

O “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. (DUARTE, 2001, p. 38)

Esse lema está presente no Ensino Fundamental brasileiro, pois os objetivos dos PCNs estão centrados nas capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos, capacidades de ordem cognitiva,

física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, em busca de uma formação ampla. O mesmo documento afirma que a garantia do desenvolvimento dessas capacidades necessita da disponibilidade para a aprendizagem de modo geral, e esta depende da história escolar do aluno, a qual determinará sua motivação para o processo educacional, além de conteúdos que tenham sentido e sejam funcionais (BRASIL, 1997, p. 47-48).

Neste processo, caberia ao professor apresentar os conteúdos e as atividades de modo que os alunos compreendessem *por que* e *para que* estão aprendendo isso e, assim, desenvolvam expectativas positivas em relação à aprendizagem e se motivem para o trabalho escolar, além de ter claro que nem todos os indivíduos têm os mesmos interesses ou as mesmas habilidades — por isso, compete ao professor reconhecer as diferenças individuais (BRASIL, p. 47-48).

Deste modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais transferem aos alunos a responsabilidade por sua aprendizagem visto que, para desenvolver as capacidades almejadas, deve haver uma disponibilidade preexistente, fruto de um sucesso escolar e da motivação, pela qual o professor é responsabilizado ao significar os conteúdos e as atividades que devem ser úteis e funcionais, ou seja, devem atender às necessidades imediatas dos indivíduos.

Entretanto, ao falar dos fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, Lígia Márcia Martins nos alerta de que as condições objetivas nas sociedades de classes, como a brasileira, são desiguais, portanto oferecem condições desiguais de humanização (MARTINS, 2013, p. 131) — o que significa dizer que o aluno não pode ser culpado por seu sucesso ou fracasso escolar, visto que, as aprendizagens dependem de uma série de fatores como as condições de vida e as oportunidades de escolarização.

Nesta concepção, cabe à educação escolar permitir a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos, que enriquecerão o universo de significações dos indivíduos, dado que, quanto mais elementos o indivíduo dispuser maior será a

facilidade em perceber a realidade concreta (MARTINS, 2013, p. 131-132). Daí crermos que a Pedagogia Histórico-Crítica é uma alternativa, sólida e teoricamente embasada, para a revalorização dos conteúdos no Ensino Fundamental.

Tendo em vista o objetivo geral do Ensino Fundamental: “utilizar diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal — como meio para expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais” (BRASIL, 1997, p. 48), nos parece urgente a superação deste paradigma do “aprender a aprender” que em nada tem contribuído para que a escola cumpra seu papel na transmissão dos conteúdos universais, visto que o próprio objetivo do Ensino Fundamental nos mostra que a comunicação, e expressão por meio das diferentes linguagens, seria suficiente para que o indivíduo fizesse proveito daquilo que a humanidade produz. Vemos aqui uma total ausência de criticidade e compreensão da realidade concreta.

Entretanto, esse não é um problema apenas da educação brasileira, ele se faz presente no mundo todo por meio da aceitação de diretrizes como o relatório da comissão internacional da Unesco, *Educação: um tesouro a descobrir*, conhecido como Relatório Jacques Delors (presidente da Comissão), publicado em 1998. O relatório foi amplamente aceito, e em seu quarto capítulo apresenta os “quatro pilares da educação” que têm sido disseminados nos muitos cursos de formação docente brasileiros desde sua publicação.

De acordo com o relatório, a educação estaria alicerçada no “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros” e “aprender a ser” (DELORS, 1998), ou seja, aparecem aqui as capacidades cognitiva, física, interpessoal e a inserção social presentes nos objetivos dos PCNs brasileiros. Mesmo publicados um ano antes, a comparação desses dois documentos nos mostra o movimento educacional mundial na direção do fortalecimento do “aprender a aprender” e a conseqüente desvalorização dos conteúdos, tidos como símbolo

do autoritarismo e “atraso” da pedagogia tradicional, como nos mostra o seguinte trecho do relatório:

À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. Nesta visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação — uma bagagem escolar cada vez mais pesada — já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança. (DELORS, 1998, p. 89)

O excerto nos mostra claramente que, no relatório, os conteúdos escolares aparecem como um fardo pesado aos nossos alunos e que cabe à educação, apenas, direcionar o indivíduo em sua caminhada, ou seja, uma formação superficial e instrumental seria suficiente, daí a comparação com a bússola. A formação inicial rica é trocada pela flexibilidade de aprender sempre, que não supre a formação integral humana, mas a preparação para o mercado de trabalho cada vez mais exigente e flexível, assim como já nos alertou inicialmente Newton Duarte ao falar das pedagogias do “aprender a aprender”.

O Relatório Delors aponta que, para cumprir sua missão, a educação precisa se organizar em torno dos quatro pilares no decorrer de toda a vida, porém, é salientado no documento que o ensino formal se dedica prioritariamente ao aprender a conhecer e, em menor escala, ao aprender a fazer, enquanto as outras duas aprendizagens aparecem como desdobramento aleatório e natural dessas duas primeiras (DELORS, 1998, p. 89-90).

Observemos de modo um pouco mais detalhado quais são os pressupostos de cada um dos pilares: **Aprender a conhecer**, não preconiza a aquisição de um conjunto de saberes codificados, mas

o domínio dos instrumentos de conhecimento, considerado como meio e fim da vida humana. O indivíduo deve aprender a compreender o mundo e atuar profissionalmente, termos como curiosidade intelectual e amizade com a ciência fazem parte deste pilar (DELORS, 1998, p. 91).

Daí a necessidade de superação deste jargão pedagógico que tem sido tão caro à educação, visto que, a centra nos métodos e não nos conteúdos. Assim, a educação brasileira, sobretudo a pública, tem vivido e sentido o esvaziamento curricular e o empobrecimento da formação, que, focada no indivíduo e em suas particularidades, não lhe oferece ferramentas para que possa compreender a realidade de exploração a que é submetido.

Nesta mesma direção aparece o **aprender a fazer**, intrinsecamente ligado ao aprender a conhecer e diretamente atrelado à atuação profissional. Trata-se de ensinar os alunos a colocar em prática os seus conhecimentos e também de adaptar a educação à sua ocupação laboral, tão incerta. Entretanto, o relatório nos alerta de que não se pode confundir essa formação com a mera instrumentalização para o trabalho industrial, como, ao diferenciar a noção de qualificação e competência, o documento nos esclarece que os postos de trabalho têm exigido maior qualificação, assim, capacidades intelectuais seriam mais importantes do que as físicas (DELORS, 1998, p. 93-94).

De modo geral, percebemos a preocupação da comissão relatora em “amenizar” a forma como o aprender a fazer é percebido, porém, nos parece claro que nada mais é do que a reafirmação do papel da educação enquanto formadora de mão de obra — papel típico que ela exerce nas sociedades capitalistas — buscando, assim, colocar o trabalho intelectual à frente do físico, como se, deste modo, parte da exploração fosse apagada.

Como consequência dos dois pilares anteriores surge o **aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros**, apontado no relatório como um dos maiores desafios da educação, visto que o momento atual é de muita violência e a história humana sempre

foi marcada por conflitos, portanto, caberia à educação colaborar para a melhora dessa situação. Entretanto, tendo em vista o espírito competitivo e individualista, incentivado pelo capitalismo, a educação tem colaborado para a manutenção deste quadro (DELORS, 1998, p. 96-98).

Por fim aparece o último pilar, **aprender a ser**, que está ligado ao desenvolvimento total do indivíduo: espírito; corpo; inteligência; sensibilidade; sentido estético; responsabilidade pessoal e espiritualidades. É a ideia de que o indivíduo primeiro deve se conhecer, para depois interagir com o outro e enfrentar os conflitos presentes na sociedade (DELORS, 1998, p. 99).

Observando os quatro pilares da educação, principalmente, o aprender a conhecer, mais conhecido como o “aprender a aprender” percebemos que há uma supervalorização dos meios de aquisição dos conhecimentos, da capacidade de adaptação e da individualidade, traços também presentes nos PCNs e os quais se materializam em uma escolarização instrumental, esvaziada de conteúdos e que colabora ainda mais para a concorrência e individualismo.

E onde ficam os conteúdos neste contexto? Onde está tudo aquilo que os homens já descobriram até o momento? Nos livros “velhos e ultrapassados” — aqueles que parte das escolas brasileiras tampouco possuem em qualidade e quantidade adequada ao número de alunos? É a partir dessas indagações que caminharemos, agora, na direção do contexto que engendrou as discussões acerca da Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil, para então compreendermos sua validade como alternativa para a revalorização dos conteúdos escolares, sobretudo no Ensino Fundamental.

Recordando que as chamadas pedagogias do “aprender a aprender” compreendem, de acordo com Duarte (2001, p. 35-36), a pedagogia das competências, o Construtivismo, a Escola Nova e os estudos da linha “professor reflexivo”, entre outros, temos que ter claro a influência da Escola Nova no Brasil, defendida no *Manifesto*

dos Pioneiros da Educação de 1932 e sentida na educação brasileira desde aquele período.

Dermeval Saviani (2008, p. 47) alerta que o ideário escolanovista se tornou senso comum para os educadores brasileiros no século XX, fazendo com que essa fosse a forma dominante de conceber a educação. Saviani opõe-se a este posicionamento, emprestando de Lênin o termo “teoria da curvatura da vara”:

Com efeito, assim como para se endireitar uma vara que se encontra torta não basta colocá-la na posição correta, mas é necessário curvá-la do lado oposto, assim, também, no embate ideológico, não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum. (SAVIANI, 2008, p. 48)

Este senso comum é marcado pelo discurso da democracia presente na Escola Nova, entretanto, Saviani (2008, p. 51) nos mostra que a pedagogia da essência (tradicional) é revolucionária ao defender a igualdade essencial entre os homens e, conseqüentemente, o acesso aos conhecimentos.

Nesse sentido, a importância da transmissão de conhecimentos, de conteúdos culturais, marca distintiva da pedagogia da essência, não perde seu caráter revolucionário. A pressão em direção à igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis. Mas aqui também é preciso levar em conta que os conteúdos culturais são históricos e seu caráter revolucionário está intimamente associado à sua historicidade. Assim, a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos. Ao conjunto de pressões decorrentes do acesso das camadas trabalhadoras à escola, a burguesia responde denunciando pela Escola Nova o caráter mecânico, artificial, desatualizado dos conteúdos próprios da escola tradicional [...] Com isso, a

importância da transmissão de conhecimentos foi secundarizada e subordinada a uma pedagogia das diferenças, centrada nos métodos e processos: a pedagogia da existência ou a pedagogia nova. (SAVIANI, 2008, p. 51-52)

Portanto, Saviani nos mostra que a Escola Nova atende aos interesses burgueses, colaborando para a manutenção da ordem burguesa, o que é conseguido por meio da restrição do acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos historicamente construídos. Desse modo, a educação tradicional é atacada, como percebemos no Relatório Jacques Delors, em detrimento à valorização do indivíduo, dos meios e, assim, os conteúdos vão perdendo espaço nas escolas públicas.

Tudo isso nos mostra o caráter antidemocrático presente no Escolanovismo denunciado por Saviani (2008), visto que a escola se abriu para a classe trabalhadora, porém não lhe garantiu o sucesso escolar, como mostram os dados e inúmeros artigos e produções acadêmicas que tratam da baixa qualidade da educação escolar pública no Brasil. “A Escola Nova contribuiu para o afrouxamento da disciplina e para a secundarização da transmissão dos conhecimentos, para desorganizar o ensino nas referidas escolas” (SAVIANI, 2008, p. 54).

Por tudo isto é que acreditamos ser urgente e necessária a revalorização dos conteúdos escolares em todos os níveis educacionais, sobremaneira, no Ensino Fundamental — etapa obrigatória da escolaridade brasileira. Para tanto, Saviani (2008, p. 56-57) propõe uma educação crítica, que seja adequada aos interesses dos trabalhadores, e que parta da prática social (comum a professor e alunos, mas em diferentes níveis de compreensão) No segundo momento, são identificados os problemas apresentados pela prática social (problematização), e no terceiro momento, chamado de instrumentalização, em que os alunos se apropriam dos conhecimentos teóricos e práticos, obtidos pela transmissão direta ou indireta do professor.

Obviamente, não cabe entender a referida instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem. (SAVIANI, 2008, p. 57)

O quarto passo é chamado de catarse. Nesse momento, é expressa uma nova forma elaborada de compreensão da prática social, é quando ocorre a efetiva incorporação dos elementos culturais, que agora se tornam elementos ativos da transformação social. O quinto e último passo é a própria prática social, não mais compreendida de modo sincrético (simples e desordenado), mas de modo sintético (em que há uma real compreensão da realidade) (SAVIANI, 2008, p. 57-60). Tais passos, propostos e debatidos por Saviani, desde o início da década de 1980, compõem a chamada Pedagogia Histórico-Crítica.

Esta breve exposição dos passos dessa pedagogia justifica que a defendamos como alternativa para a revalorização dos conteúdos, dado que, sua aquisição é etapa importante para a compreensão sintética da prática social. É importante destacarmos aqui duas coisas: a primeira delas é a importância do professor neste processo e a segunda é que não se trata do recebimento mecânico de conteúdos, mas de sua apropriação, de modo que se tornem ferramentas para a transformação social.

Ao tratar dos fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, Lígia Márcia Martins (2013, p. 135) atenta que, do ponto de vista psicológico, a construção do conhecimento exige o desenvolvimento do pensamento e condições que os provoquem e os requeiram, e o que oferece estas condições são os conhecimentos clássicos.

Essa proposição demanda compreender que, ao postular os conhecimentos sistematizados como objeto do ensino escolar, a pedagogia histórico-crítica está defendendo a escola como espaço de promoção de desenvolvimento das capacidades humanas complexas,

das operações lógicas de raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, o autodomínio da conduta. Em suma, está defendendo o direito de que todos os indivíduos desenvolvam as funções psíquicas superiores expressas nos comportamentos complexos que a humanidade já consolidou. (MARTINS, 2013, p. 315)

Portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica não defende a perpetuação da escola pobre (em conteúdos e recursos) para os pobres, mas de uma escola que ofereça elementos para que todos tenham acesso aos saberes e desenvolvam as funções psíquicas superiores, e estes elementos são os conhecimentos clássicos/científicos.

Saviani conceitua o conhecimento clássico da seguinte maneira:

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2013, p. 13)

Assim, (SAVIANI, 2013, p. 8-9) nos esclarece que a tarefa da Pedagogia Histórico-Crítica em relação à educação escolar implica a identificação das formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente pela humanidade; suas condições de produção e manifestação; a conversão do saber objetivo em saber escolar e, o oferecimento de meios para que os alunos apreendam os conhecimentos, suas formas de produção e manifestação.

Portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica não descarta a importância dos meios de obtenção dos conhecimentos, porém, enquanto parte do processo de aprendizagem e não como seu próprio fim, como propõem as pedagogias do “aprender a aprender”. Neste sentido, Lígia Márcia Martins (2011, p. 135-136) atenta que, para que ocorra o desenvolvimento é preciso que haja um planejamento intencional das atividades didáticas e que elas

permitam a apreensão dos conhecimentos historicamente construídos e, nesta perspectiva, os conteúdos constituem o núcleo da educação escolar.

Já a caminho das conclusões, este breve escrito nos mostra que a educação mundial tem sido afetada pelo “aprender a aprender”, que se faz presente na educação brasileira, sobretudo, pela influência da Escola Nova. Em consequência disso, o que temos visto é a exaltação das individualidades e dos meios de obtenção de conhecimentos e conseqüentemente temos o esvaziamento curricular em todos os níveis educacionais, inclusive no Ensino Fundamental, cujos objetivos, contidos nos PCNs, sequer mencionam os conteúdos.

As competências, capacidades e habilidades aparecem em vários documentos, nos planejamentos escolares e currículos, e afastam nossos alunos dos conhecimentos clássicos científicos. Poderíamos aceitar esta situação, como dissemos inicialmente, procurando culpados pelo fracasso da educação pública no Brasil, porém, sabemos que há como mudar este quadro, revalorizando os conteúdos escolares e a própria escola, ao forçarmos um movimento na direção oposta ao que tem sido imposto pela normatização educacional.

Acreditamos ser a Pedagogia Histórico-Crítica uma alternativa viável (visto seu sólido embasamento teórico no materialismo histórico dialético e na psicologia histórico-cultural) para este movimento, uma vez que está centrada na obtenção dos conhecimentos historicamente construídos, cujo lócus é a Escola.

Portanto, nos parece possível a superação do “aprender a aprender”, porém, essa tarefa exigirá de nós, educadores, empenho no domínio da Pedagogia Histórico-Crítica e persistência no enfrentamento do senso comum que tomou conta de nossos discursos educacionais.

Referências

BRASIL. Casa Civil. *Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> Acesso em 21 de jan. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em 5 de mai. 2012.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em 21 de jan. 2015.

DELORS, J. (Org). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>> Acesso em 21 de jan. 2015.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. nº 18. Rio de Janeiro, set./ dez. 2001. pp. 35-40. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>> Acesso em 21 de jan. 2015.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador, v. 5, nº 2, p. 130-143, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>> Acesso em 1 de out. 2014.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 112p. (Coleção educação contemporânea) “Edição Comemorativa”.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 137p. (Coleção Educação Contemporânea).

ESCOLAS EM ASSENTAMENTOS RURAIS NO ESTADO DE SÃO PAULO: ESPACIALIDADE E APROXIMAÇÕES COM AS ESCOLAS URBANAS

Victor Hugo Junqueira³²

Maria Cristina dos Santos Bezerra³³

Nas últimas décadas, o campo brasileiro tem passado por uma série de transformações econômicas, sociais e tecnológicas, as quais, ao mesmo tempo em que preservam a secular estrutura agrária concentradora, respondem a demandas cada vez mais internacionalizadas dos mercados, exigentes de um incremento constante na produtividade e na produção de *commodities* agrícolas.

Esta realidade da questão agrária brasileira evidencia a nova fase de alteração nas forças produtivas e nas relações de produção, sem modificações na estrutura fundiária, que, entre outras consequências, tem provocado um duplo processo de exclusão dos trabalhadores, o primeiro, da posse e da propriedade da terra, e o segundo, da negação da possibilidade de vender a sua única propriedade: a sua força de trabalho.

Entretanto, essa não é a única mudança no campo brasileiro. Os movimentos sociais, desde os anos finais da ditadura militar, recolocaram a reforma agrária na pauta política.

A luta desses movimentos, com apoio de alguns setores da sociedade, forçou o Estado a implantar uma política de assentamentos rurais que, desde a década de 1980, assentou

³² Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEC). E-mail: victorhugo_geo@yahoo.com.br

³³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEC). E-mail: cbezerra@ufscar.br

968.887 famílias, em 9.256 assentamentos que correspondem a uma área de 88.314.875 hectares em todo o país (BRASIL, 2015).

Todavia, a implantação desses assentamentos rurais, cujos períodos de maior expressão ocorreram nos interstícios compreendidos entre 1997–1999 e 2005–2006 quando foram criados mais de 600 assentamentos por ano (NERA/DATALUTA, 2014), não foram capazes de alterar a estrutura fundiária. Os dados dos censos agropecuários realizados pelo IBGE mostram uma elevação no Índice de Gini que passou de 0,856 em 1995–1996 para por 0,872 em 2006.

Contudo, a criação dos assentamentos como um novo componente da questão agrária, impõe o desafio de entender como ocorrem os processos de reprodução social nestes espaços, suas relações com o Estado e o alcance das políticas públicas, suas formas de resistência e adaptação ao domínio das relações de mercado. Entre essas questões chamam-nos a atenção as condições de educação oferecidas aos assentados, visto que historicamente, os índices de analfabetismo e a baixa escolaridade foram superiores no campo, além disso, ressalta-se o fato de que a garantia ao acesso à educação apresentou-se como um dos temas principais da atuação dos movimentos sociais, desenvolvendo inclusive suas próprias concepções e propostas educacionais.

Nesse sentido, o objetivo principal deste texto é traçar um perfil das escolas presentes nos assentamentos rurais no Estado de São Paulo, identificando sua localização, número de matrículas e os resultados do desempenho dessas escolas nas avaliações externas em comparação com as escolas urbanas dos mesmos municípios. A partir deste quadro buscamos discutir os limites das políticas públicas para a educação da classe trabalhadora, no campo e na cidade.

A análise destas questões ocorreu a partir de dados obtidos junto a instituições governamentais oficiais e por meio de pesquisa bibliográfica. Cabe esclarecer que se trata de uma pesquisa em fase inicial, que busca levantar subsídios para o aprofundamento dos

estudos sobre a efetivação de uma Educação do campo no Estado de São Paulo; sobre o modo como ela se insere no contexto do avanço dos referenciais pós-modernos nas políticas educacionais e sobre o papel da educação para a formação do trabalhador do campo ante as determinações da reestruturação produtiva do capital.

A não reforma agrária e Educação no campo paulista

Segundo dados do INCRA, até 2014 haviam sido implantados 270 assentamentos rurais no Estado de São Paulo, em 96 municípios compreendendo uma área de 340.358,04 ha, nos quais viviam 17.452 famílias.

Esses assentamentos, em sua maioria, decorreram das lutas travadas no final da década de 1980 e na década de 1990, devido ao fortalecimento das lutas dos movimentos sociais (FERNANDES, 1994) e da atuação de sindicatos dos trabalhadores, em diferentes regiões do estado, mas principalmente, no Pontal do Paranapanema, região marcada pela grilagem de terras.

Nessa área, ocorreu um forte embate entre os movimentos sociais, sobretudo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e latifundiários organizados na União Democrática Ruralista (UDR), que passou a agir por meio da violência e da atuação junto ao Legislativo e ao Executivo para defender os seus interesses.

A exacerbação dos conflitos fundiários na década de 1990 forçou o Estado, não sem o uso da repressão, a implantar projetos de assentamentos que resolvessem os conflitos pontualmente, ora sobre terras griladas, ora sobre terras devolutas, ou ainda, em terras de domínio de empresas estatais em diferentes regiões do estado. A tabela a seguir mostra a distribuição dos assentamentos por região administrativa criados desde 1979.

Tabela 1: Distribuição dos assentamentos por região administrativa – São Paulo

Regiões Administrativas	Assentamentos	Capacidade de Famílias
Araçatuba	45	4.031
Barretos	3	181
Bauru	19	1.956
Campinas	15	642
Central	14	899
Franca	3	203
Marília	4	143
Presidente Prudente	118	6.441
Registro	3	326
Ribeirão Preto	8	1.436
Santos	1	15
São José do Rio Preto	6	300
São José dos Campos	6	355
Metropolitana de São Paulo	6	559
Sorocaba	19	1.445
Total	270	18.932

Fonte: NERA/DATALUTA (2014), BRASIL (2015).

No entanto, a conquista desses assentamentos foi incapaz de alterar a estrutura fundiária paulista marcada pela concentração de terras. Os dados do censo demográfico de 2006 mostram, inclusive, um aumento da concentração de terras no estado. Segundo o IBGE (2009, p. 111), após uma queda no índice de Gini de 0,77 para 0,758, entre 1985 e 1995–1996, a concentração de terras voltou a crescer, atingindo 0,804 em 2006. Para o IBGE (2009, p. 111), isso ocorreu porque “a especialização em lavouras modernizadas, como as de cana-de-açúcar, em São Paulo, repele o produtor com menor grau de capitalização”. Os dados do Censo Agropecuário de 2006, sistematizados por Carvalho (2011), explicitam o caráter concentrador da estrutura fundiária no estado.

Tabela 2: Estrutura fundiária no Estado de São Paulo (2006)

Variáveis	Estabelecimentos	% dos	Área	% da
-----------	------------------	-------	------	------

		Estabelecimentos	(ha)	área
Menos de 10	84.298	37,4	373.867	2,2
10 a menos de 100	113.567	50,4	3.631.181	21,7
100 a menos de 1.000	25.513	11,3	6.763.710	40,5
1.000 a menos de 2.500	1.445	0,64	2.196.049	13,2
2.500 e mais	599	0,26	3.736.662	22,4
Total	225.422	100	16.701.469	100

Fonte: Carvalho (2011). Org. Victor Hugo Junqueira.

A conquista de 340.358,04ha pelos movimentos sociais representa apenas 2% da área dos estabelecimentos agrícolas do Estado de São Paulo, o que, por si só, demonstra a incapacidade das políticas de assentamentos, da forma como vem sendo conduzidas até o momento, de provocarem alterações na estrutura fundiária.

Além disso, apesar de os assentamentos representarem uma conquista dos trabalhadores — produto do enfrentamento a latifundiários, aos aparelhos repressivos do Estado, a toda ideologia expressa pela classe dominante —, as relações produtivas estabelecidas nos assentamentos não conseguem, muitas vezes, romper com a subordinação ao mercado, acabando em outras situações integrando-se à agroindústria, fornecendo, por exemplo, cana-de-açúcar para usinas sucroalcooleiras (FERRANTE; BARONE, 2011).

Estes são alguns limites, dilemas e contradições presentes no campo paulista. Porém, para além das questões produtivas, o processo de conquista do assentamento envolve a luta por acesso a serviços públicos, como saúde, educação e cultura — necessários à reprodução da família no assentamento.

O elevado índice de analfabetismo nos assentamentos foi um dos problemas diagnosticados no *I Censo da Reforma Agrária do Brasil* (1996) realizado pelo INCRA em parceria com universidades

brasileiras. Bergamasco (1997, p. 41), ao analisar os números desta pesquisa, mostra que:

As médias apresentadas para os assentamentos espalhados pelo Brasil apontam para 39,4% de analfabetos/alfabetização incompleta, e o mesmo percentual de titulares com o ensino primário incompleto. Nos Estados do Sul, o analfabetismo dos titulares é de quase 14% e, no Estado de São Paulo, registraram-se 29,7% de titulares que não chegaram a completar o ensino primário. O que mais chama a atenção é o fato de que esta situação não vem sendo alterada: 97,6% do total de titulares dos lotes de assentamentos no Brasil estão fora de qualquer programa de estudos, o que indica a não existência de um programa minimamente consistente de educação de adultos nos assentamentos brasileiros.

A I Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA)³⁴, realizada em 2004, exibiu um quadro educacional não muito diferente. Di Pierro e Andrade (2009, p. 253), ao analisarem os dados do Estado de São Paulo, demonstraram a persistência da baixa escolaridade nos assentamentos.

Os dados coletados junto às famílias assentadas no Estado de São Paulo projetam que a população jovem e adulta com 18 anos ou mais de idade seja superior a 31 mil pessoas, a maioria das quais possui pouca escolaridade: 12% eram analfabetos absolutos e 40% tinham no máximo quatro anos de estudos (podendo ser classificados como analfabetos funcionais).

³⁴ A Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA) foi realizada pelos Ministérios do Desenvolvimento Agrário (MDA) e da Educação (MEC), por intermédio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e do INEP, com a finalidade de obter um diagnóstico da situação educacional nos assentamentos rurais que subsidiasse políticas de educação do campo. De abrangência nacional, o levantamento foi realizado em fins de 2004 em 5.595 assentamentos rurais de todo o país, distribuídos em 1.651 municípios brasileiros, propondo recensear todos os assentamentos legalizados a partir de 1985 (DI PIERRO; ANDRADE, 2009, p. 248).

Segundo os autores, os programas nacionais de alfabetização não tinham expressão nos assentamentos rurais paulistas. Diante disso:

Para suprir serviços públicos insuficientes ou satisfazer necessidades específicas de formação, cerca de 40% das comunidades pesquisadas mantinham iniciativas de educação não formal, preponderando aquelas voltadas ao ensino religioso, alfabetização de jovens e adultos, capacitação agrotécnica de curta duração ou outros cursos livres. (DI PIERRO; ANDRADE, 2009, p. 254)

De modo geral, os assentamentos se assemelham aos indicadores educacionais presentes há décadas na zona rural, caracterizados por elevados índices de analfabetismo e baixa escolaridade. Essas condições, justificadas pela ausência de políticas de democratização do acesso à educação, são elencadas pelo velho e novo ruralismo pedagógico como causas para o êxodo rural (BEZERRA NETO, 2003), tornando determinante o que de fato é determinado pela base econômica, ou seja, o desenvolvimento do capitalismo que domina o campo, concentrando terras e excluindo os trabalhadores.

No Estado de São Paulo, o êxodo rural ocorre desde as primeiras décadas do século XX, acentuando-se após a década de 1950 com a implantação do pacote da revolução verde e de legislações que disciplinaram o trabalho assalariado no campo (Estatuto do Trabalhador Rural – 1963) e a propriedade e utilização da terra (Estatuto da Terra – 1964). A tabela a seguir (Tabela 3) mostra a evolução da população urbana e rural entre 1960 e 2014.

Tabela 3: População urbana e rural no Estado de São Paulo (1980-2014)

População/ano	1980		2014	
	Pop. Absoluta	%	Pop. Absoluta	%
População Urbana	8.044.389	62,7	41.054.897	96,2
População Rural	4.779.417	37,3	1.618.489	3,8
Total	12.823.806	100	42.673.386	100

Fonte: IBGE (2010); Fundação SEADE (2014).

Entre 1960 e 2014, a população rural teve um decréscimo superior a três milhões de habitantes. Nesse cenário, a criação de assentamentos rurais não provocou alterações nesse fluxo migratório para além de algumas exceções a nível local, como por exemplo, o município de Mirante do Paranapanema, no qual o assentamento de 1.625 famílias³⁵ entre 1979 e 2015 provocou um aumento da população rural de 4.839 pessoas em 1990, para 7.136 em 2014 (FUNDAÇÃO SEADE, 2014).

Assim, o êxodo rural provocado pelo desenvolvimento técnico-social do capitalismo no campo, combinado com a aplicação de políticas neoliberais, que desde a década de 1990 tem promovido uma série de mudanças nas políticas educacionais (SAVIANI, 2008), resultaram no fechamento de escolas rurais em todo o país.

No Estado de São Paulo, o fechamento das escolas rurais remete a dois momentos marcantes: o primeiro em 1988, com a política de nucleação escolar (VASCONCELOS, 1993); e o segundo, em meados da década de 1990, com o processo de reorganização da rede estadual e a municipalização do ensino conduzida pelo então governador Mario Covas (1995–1998) que, no auge das reformas neoliberais, buscava reduzir os gastos com a educação, transferindo responsabilidades aos municípios.

De acordo com Basso (2013, p. 80),

³⁵ Mirante do Paranapanema é o município paulista no qual foi assentado o maior número de famílias (NERA/DATALUTA, 2014).

A reorganização das escolas estaduais paulistas implantada em 1996, bem como o processo de nucleação das escolas do campo, realizado a partir de 1988, diminuíram o número de escolas no campo e com isso aumentaram as distâncias entre os alunos e a escola e a necessidade de deslocamento diário para as cidades.

A implicação desta política foi o fechamento de mais de 8.000 escolas rurais no Estado de São Paulo desde 1988. Segundo Vasconcelos (1993), em 1988 havia 10.043 escolas no campo, em 1990 este número reduziu-se a 5.578. Entre 1995 e 1997 — período de reorganização e municipalização das escolas estaduais — outras 486 escolas foram fechadas chegando, em 1997, ao número de 4.071 escolas rurais (BASSO, 2013). O processo de fechamento continuou na década seguinte, totalizando, em 2014, a existência de apenas 1.389 escolas rurais, em um universo de 28.220 escolas públicas e privadas existentes no Estado de São Paulo (INEP, 2015).

Nesse contexto, a luta para garantir o acesso à educação iniciasse, muitas vezes, já no processo de ocupação e na organização do acampamento, seja por meio da reivindicação por transporte para que os estudantes possam frequentar escolas urbanas³⁶, ou por meio da criação de escolas itinerantes pelos próprios movimentos sociais.

A instalação do assentamento é uma segunda etapa na luta por acesso à educação, pois, com a consolidação de um espaço para a reprodução social de inúmeras famílias, abre-se a possibilidade e a expectativa da criação de escolas no próprio assentamento, ou seja, superando o transporte para as escolas urbanas como modelo dominante.

Neste aspecto, desde a década 1990, os movimentos sociais, em particular o MST com o apoio de entidades como Fundo das

³⁶ Em 2015, por exemplo, o MST realizou manifestações em Iaras - SP, pois a prefeitura negava a matrícula e o transporte às crianças que estavam no acampamento Luis Beltrame. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/05/08/sem-terrinha-sao-impedidas-de-estudar-do-interior-de-sao-paulo.html>> Acesso em 20 de jul. 2015.

Nações Unidas para a Infância (Unicef), da Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (Unesco), de entidades religiosas como Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e de universidades públicas têm se organizado no movimento Por uma Educação do Campo, que luta por uma educação específica para a população *do campo em escolas do campo*. O movimento Por uma Educação do Campo tem conquistado um conjunto de instrumentos normativos que incorporam a terminologia e a concepção de *Educação do campo* reconhecendo e legitimando o direito à educação para os povos do campo, considerando as suas especificidades (MOLINA; FREITAS, 2011). Entre eles destacam-se:

- Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB n° 1/2002 e Resolução CNE/CEB n° 2/2008.
- Parecer n° 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância, também homologado pela CEB;
- Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (MOLINA, 2011, p. 21).

Todavia, como reconhecem as autoras,

Apesar das conquistas em marcos legais e em práticas em andamento, enfrenta-se também um grave processo de fechamento das escolas do campo. Ao mesmo tempo em que se conquistam avanços que garantem legitimidade para experiências inovadoras em curso, em diversos locais, simultaneamente, se reduz cada vez mais o número de escolas no meio rural. (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 29)

Lima (2014), após estudar as políticas públicas para a educação do campo desenvolvidas no Estado de São Paulo, concluiu que há negação explícita do campo por parte dos governos paulistas e a

ausência de diálogo entre a esfera federal e estadual fazendo com que as ações do governo do estado se resumam ao enfrentamento das demandas pontuais, por meio da nucleação de escolas e da garantia de transporte coletivo aos alunos.

A autora argumenta ainda que:

Políticas públicas de educação para o campo não têm refletido, a contento, as reivindicações e projetos de educação advindas dos movimentos sociais, reduzindo-se a uma retórica do governo federal, que passa a assumir alguns discursos de vanguarda, porém traduzindo-os em programas que silenciam os trabalhadores e os movimentos sociais do campo. (LIMA, 2014, p. 246)

A política de fechamento de escolas rurais combinada com a não efetivação de uma concepção de educação do campo apresenta, de modo geral, um quadro no qual predomina o transporte de crianças que vivem no espaço rural para escolas urbanas e a reprodução de práticas pedagógicas e curriculares comuns aos filhos dos trabalhadores, vivam eles no campo ou na cidade.

Para aprofundarmos esta discussão enfatizaremos as escolas nos assentamentos, cuja menor dispersão das famílias e presença dos movimentos sociais configura-se como um novo elemento da questão agrária e da possibilidade de acesso aos serviços públicos.

Um retrato das escolas em assentamentos no Estado de São Paulo

Segundo dados do Censo Escolar disponibilizados pelo INEP, no ano de 2014³⁷, havia, no Estado de São Paulo, 44 escolas

³⁷ A consulta foi realizada em julho de 2015 no *site* DataEscolaBrasil (INEP) que disponibilizou os dados finais do Censo Escolar 2014, publicados no *Diário Oficial da União* no dia 09 de janeiro de 2015. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>>.

localizadas em 34 assentamentos rurais³⁸, o que corresponde a 12,6 % dos assentamentos implantados no Estado. A tabela a seguir mostra a distribuição das escolas por região administrativa e municípios.

Tabela 4: Número de escolas em assentamentos por município e região administrativa no Estado de São Paulo – 2014

Região Administrativa	Municípios	Número de escolas
Araçatuba	Andradina	2
	Araçatuba	1
	Castilho	2
	Pereira Barreto	1
Central	Araraquara	2
	Motuca	1
Bauru	Promissão	3
Itapeva	Itabera	4
	Itapeva	2
Presidente Prudente	Caiuá	1
	Euclides da Cunha	4
	Marabá Paulista	1
	Mirante do Paranapanema	4
	Rosana	7
	Teodoro Sampaio	9
	Total	44

Fonte: INEP (2015).

Quanto à dependência administrativa, os dados do Censo mostram que há 29 escolas municipais e 15 escolas estaduais. A tabela seguinte mostra o número de alunos atendidos de acordo com o nível de ensino na rede municipal e estadual de educação.

³⁸ Alguns assentamentos possuem mais de uma escola, visto que em um mesmo prédio pode funcionar, em um período, uma escola municipal para os anos iniciais e, no período contrário, uma escola estadual que atende a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Tabela 5: Número de matrículas em escolas de assentamentos por etapa e rede de ensino no Estado de São Paulo – 2014

Rede de Ensino	Creches	Pré-escolas	EF Anos Iniciais	EF Anos Finais	Ensino Médio	Nº de Alunos
Estadual	-	-	703	963	674	2340
Municipal	119	616	968	356	-	2059
Total	119	616	1671	1319	674	4399

Fonte: DataEscolaBrasil, INEP (2015). Org. Victor Hugo Junqueira.

Como pode ser observado, o atendimento das primeiras etapas de escolarização ocorre na rede municipal, enquanto o Estado concentra-se nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, conforme preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96). Destaca-se, ainda, que, não obstante o maior número de unidades escolares vinculadas à rede municipal, o total de estudantes atendidos na rede estadual é superior.

A tabela exhibe ainda um crescimento progressivo do número de crianças atendidas na creche, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e a partir desta etapa, há um declínio no número de alunos que frequentam os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, nas escolas dos assentamentos, ou seja, à medida que aumentam os anos de escolarização, mais alunos são transportados³⁹ para as escolas urbanas.

Nos assentamentos, reproduz-se, portanto, o que ocorre com os demais estudantes que moram nas áreas rurais: prevalece a política de transporte para as escolas urbanas, demonstrando que a concepção de *educação do campo* defendida pelos movimentos sociais e legitimada nos documentos oficiais, grosso modo, ainda

³⁹ Cabe ressaltar, que a presença da escola no assentamento não elimina a necessidade do transporte escolar, na medida em que além da distância entre os lotes e a escola, pode ser considerável uma escola pode receber estudantes de outros assentamentos vizinhos, ou mesmo da área urbana. Os dados do Censo Escolar revelam que dos 4.545 alunos que estudavam em escolas localizadas no assentamento, 3.865, ou seja, 85% faziam uso do transporte escolar, dos quais 3.775 eram alunos originários de outras áreas rurais e 90 da área urbana.

não provoca impactos significativos na educação paulista, submetidos, então, supostamente à continuidade de uma educação centrada em uma visão política urbanocêntrica, que conforme criticava a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação, expressa a ideia “de que as crianças e os adolescentes do campo possuem os mesmos interesses, motivações e necessidades daqueles que vivem nas áreas urbanas e que devem ser educados para uma futura vida na cidade” (BRASIL, 2007, p. 13).

Não há dúvidas, portanto, sobre a necessidade de democratizar o acesso à educação no local no qual as pessoas residem, limitando o tempo e o espaço do trajeto da casa para a escola e vice-versa. Porém, em que pese a defesa pelos movimentos sociais e do discurso assumido pelo Estado e pelo agronegócio, a respeito de uma especificidade educacional para os sujeitos do campo (JUNQUEIRA; BEZERRA, 2015), fundamentado nos seus interesses, suas motivações e necessidades, questionamos se estaria em curso, nas escolas dos assentamentos, a ruptura da visão urbanocêntrica e da dicotomia campo (atraso) e cidade (modernidade), sob os quais se erige a justificativa para a ausência de uma política de educação no campo.

Não é nossa pretensão discutir as bases teóricas da *educação do campo*, nem em que medida elas se materializam nas escolas dos assentamentos, entretanto, como forma de contribuir para o debate sobre o papel das políticas educacionais — centradas ou não em uma visão urbanocêntrica — para os que vivem no campo, analisaremos as diferenças entre as escolas estaduais dos assentamentos e as escolas urbanas dos municípios nos quais estão localizadas, a partir do confronto dos resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Escolas estaduais em assentamentos e escolas urbanas: uma comparação a partir do SARESP

No estado de São Paulo, das 44 escolas localizadas em assentamentos rurais, 15 são estaduais, atuando no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. O quadro a seguir exibe a localização destas escolas por município e os níveis de ensino que ofertavam.

Quadro 1: Escolas estaduais em assentamentos rurais no Estado de São Paulo – 2014

Município	Assentamento	Escola	EF/ AI	EF/ AF	E M	EJ A	Total de Alunos
Caiuá	AGROVILA 03	Projeto Lagoa São Paulo		151	1 0 5		256
Euclides da Cunha Paulista	Agrovila Rosangela	Lidia Sanae Oya	52	47			99
Euclides da Cunha Paulista	Gleba XV de Novembro	Profª Maria Antônia Z. Ferreira		53	5 5		108
Itabera	Agrovila II	Agrovila II	35				35
Itabera	Agrovila III	Agrovila III	61				61
Mirante do Paranapanema	Assentamento Che Guevara	Assentamento Santa Clara	84	88	3 9	4 3	254
Mirante do Paranapanema	Fazenda Haroldina	Fazenda São Bento	134	159	1 1 4	3 6	443
Promissão	Fazenda Reunidas	Comunidade Nossa Senhora Aparecida	50	115	1 0 5		270
Rosana	Gleba XV de Novembro	Gleba XV de Novembro	64	107	7 0		241
Rosana	Gleba XV de Novembro	Núcleo Bonanza	32				32
Rosana	Gleba XV de Novembro	Ribeirinhos	39	71	6 3	1 0	183
Teodoro Sampaio	Assentamento Laudenor De Souza	Assentamento Laudenor de Souza	11				11
Teodoro Sampaio	Assentamento Santa Zélia	Assentamento Santa Zelia	47	45	3 7	7	136
Teodoro Sampaio	Gleba Ribeirão Bonito	Prof. Francisco Ferreira de Souza	51	65	4 6	7	169

Teodoro Sampaio	Assentamento Água Sumida	Profª Romilda Lazara Pillon dos Santos	43	62	4	0	145
-----------------	--------------------------	--	----	----	---	---	-----

Fonte: DataEscolaBrasil, INEP (2015). Org. Victor Hugo Junqueira.

As 15 escolas estaduais localizadas em assentamentos correspondem a somente 4,1% das 362 escolas estaduais rurais paulistas (INEP, 2015). A região que concentra o maior número de escolas é o Pontal do Paranapanema com 12 unidades, na região de Itapeva há duas escolas, e na região de Bauru existe apenas a escola do assentamento Fazenda Reunidas, o maior assentamento criado no estado com capacidade para atender 631 famílias⁴⁰ (BRASIL, 2015).

Nestas 15 escolas, em 2014, estavam matriculados 2.443 alunos, dos quais 1.666 no Ensino Fundamental, 674 no Ensino Médio e 103 na Educação de Jovens e Adultos. Este total de alunos representa 3,9% das 61.186 matrículas em escolas rurais da rede estadual, ou seja, o ideário da *educação do campo* embora parta das proposições dos movimentos sociais, quando aplicadas dirigir-se-iam majoritariamente a outros sujeitos sociais com *interesses, motivações e necessidades* que podem ser distintas dos assentados.

Por isso, o movimento Por uma Educação do Campo afirma que:

Um princípio da Educação do Campo é que sujeitos da educação do campo são sujeitos do campo⁴¹: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-

⁴⁰ O assentamento criado em 1988 foi produto uma das principais mobilizações do MST no Estado de São Paulo (FERNANDES, 1994).

⁴¹ No Decreto 7.352/ 2010 são consideradas populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 37).

Esta diversidade de sujeitos unificados pelo fato comum de não morarem no espaço urbano, ao serem incorporados pela política nacional de Educação do campo (Decreto 7.352/10) tem garantido como princípio:

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. (BRASIL, 2010)

Desse modo, atendendo as reivindicações do movimento Por uma Educação do Campo, a legislação propõe que a universalização do acesso à escola deva se coadunar com uma multiplicidade de conteúdos curriculares e metodologias diferenciadas que atendam às reais necessidades dos alunos do campo.

Nas escolas estaduais paulistas esta proposição está distante da realidade, uma vez que, desde 2008, todas as escolas, sejam elas urbanas ou rurais, devem seguir o mesmo currículo, de modo que todos os alunos possam seguir o mesmo percurso de aprendizagem e desenvolver as mesmas competências e habilidades (SÃO PAULO, 2010).

Em Junqueira e Bezerra (2014), explicitamos como este Currículo está calcado nos fundamentos da pedagogia do aprender a aprender e, ao fomentar a ilusão da formação para uma sociedade do conhecimento entre os alunos do ensino médio, objetiva mascarar os reais processos de alienação e exploração do trabalhador, submetido à precarização e à exclusão cada vez mais presente no mundo do trabalho.

Estaria, este currículo então centrado em uma visão urbanocêntrica, que mira a preparação do aluno para a vida urbana? Não há dúvidas de que, historicamente, o capitalismo teve como centro a cidade, porém, na sociedade de classes, o essencial não está na oposição campo–cidade, mas sim, na contradição capital–trabalho, na qual se fundamenta a dualidade estrutural da educação.

Outro aspecto importante da imposição da obrigatoriedade deste currículo está na sua vinculação com a avaliação externa e os índices e as metas que cada escola deve atingir, conforme determina o Estado.

Saviani (2008) mostra que com as reformas neoliberais promovidas na década de 1990, pautadas pela mudança nas relações de trabalho advindas da reestruturação produtiva do capital (toyotismo), o Estado passou a controlar a escola por meio das avaliações externas.

Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediante a criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação (SAVIANI, 2008, p. 439).

De acordo com Freitas (2007, p. 975), as avaliações externas, que são parte das políticas liberais (neoliberais), visam “desresponsabilizar o Estado de suas políticas, pela responsabilização da escola, o que prepara a *privatização*. Para a escola, todo o rigor; para o Estado, a relativização ‘do que é possível fazer’”.

Para o autor, as avaliações externas são parte das novas formas de exclusão a que são submetidos os mais pobres, que adentram no espaço escolar.

As novas formas de exclusão atuam agora por dentro da escola fundamental. Adiam a *eliminação do aluno* e internalizam o processo de exclusão. Do ponto de vista da avaliação, essas novas formas de exclusão levam a uma redução da ênfase na avaliação formal e pontual do aluno em sala de aula (introduzem novas formas de organização escolar: progressão continuada, progressão automática, ciclos etc., e novas formas de avaliação informais), liberando o fluxo de alunos no interior da escola e conduzindo ao fortalecimento do monitoramento por avaliação externa, avaliação de sistema centralizada (Prova Brasil, SAEB, SARESP, SIMAVE etc.). Nesses sistemas de avaliação o desempenho individual é subsumido nas estatísticas que lidam, preferencialmente, com tendências globais dos sistemas de ensino ao longo do tempo, a partir da proficiência média dos alunos.

Assim, os currículos escolares passam a ser orientadas por meio das matrizes de referências das avaliações externas, que, em última análise, determinam o que ensinar, ou no contexto pós-moderno o que aprender a aprender na escola. No Estado de São Paulo a principal avaliação externa é o SARESP, cujas provas são aplicadas aos alunos do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio em todas as escolas estaduais, além de escolas municipais e privadas que aderem ao sistema de avaliação.

Para fins de análise comparativa dos resultados do SARESP entre escolas urbanas e de assentamentos, optamos por selecionar as escolas que ofertaram o 3º ano do Ensino Médio, já que esta constitui a última etapa da educação básica. Assim, o universo de análise compreende 11 escolas⁴² localizadas em seis municípios diferentes.

⁴² No Censo Escolar (INEP) não constam alunos matriculados no Ensino Médio na Escola Lidia Sanae Oya em Euclides da Cunha, porém, no Boletim do SARESP consta que 12 alunos participaram da avaliação. Devido à divergência dos dados, optamos por utilizar os dados da referida escola, totalizando 11 escolas estaduais de Ensino Médio localizadas em assentamentos.

A consulta dos boletins das escolas considerou os dados de 2014, para as disciplinas de Português e Matemática disponibilizados na internet⁴³. Cabe ressaltar, que a análise não objetiva comparar rendimentos dos alunos, nem “responsabilizar as escolas”, por isso, apresentamos a média dos resultados entre escolas em assentamentos e urbanas, por município, objetivando encontrar as tendências gerais.

Os resultados obtidos pelos alunos no SARESP apresentam quatro níveis de proficiência: abaixo do básico, básico, adequado e avançado – definidos a partir das expectativas de aprendizagem (conteúdos, competências e habilidades) estabelecidos para cada série/ano e disciplina do Currículo do Estado de São Paulo (SARESP, 2014). O quadro a seguir descreve cada um dos níveis de proficiência.

Quadro 2: Níveis de proficiência considerados no SARESP

Nível	Descrição
Abaixo do Básico	Os alunos demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Básico	Os alunos demonstram domínio mínimo dos conteúdos, das competências e das habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular do ano/série subsequente.
Adequado	Os alunos demonstram domínio pleno dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	Os alunos demonstram conhecimento e domínio dos conteúdos, das competências e das habilidades acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram.

Para comparar o resultado das escolas em assentamentos e das escolas urbanas dos seis municípios pesquisados (Cauiá, Euclides da Cunha Paulista, Mirante do Paranapanema, Promissão, Rosana

⁴³ Os Boletins com os resultados por escolas estão disponíveis em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2014/>>.

e Teodoro Sampaio), consideramos o percentual de alunos em cada nível de proficiência por escola, a partir do qual inicialmente obteve-se a média por escolas em assentamentos e em áreas urbanas, conforme tabela a seguir:

Tabela 6: Média do SARESP alunos do 3º ano do Ensino Médio nas disciplinas de Português e Matemática das escolas urbanas e de assentamentos por município – 2014

Caiuá					
Escolas Localizadas em Assentamentos			Escolas Urbanas		
Nº de Escolas: 1	Nº de Alunos: 32		Nº de Escolas: 1	Nº de Alunos: 18	
Médias das Escolas	Português (%)	Matemática (%)	Médias das escolas	Português (%)	Matemática (%)
Abaixo do Básico	34,4	59,4	Abaixo do Básico	33,3	66,7
Básico	53,1	40,6	Básico	61,1	33,3
Adequado	12,5	0	Adequado	0	0
Avançado	0	0	Avançado	5,6	0
Total	100	100	Total	100	100

Euclides da Cunha Paulista					
Escolas Localizadas em Assentamentos			Escolas Urbanas		
Nº de Escolas: 2	Nº de Alunos: 28		Nº de Escolas: 2	Nº de Alunos: 90	
Médias das Escolas	Português (%)	Matemática (%)	Médias das Escolas	Português (%)	Matemática (%)
Abaixo do Básico	51,1	54,2	Abaixo do Básico	42,8	53,2
Básico	38,5	39,6	Básico	39,3	42,1
Adequado	10,4	6,2	Adequado	15,4	4,7
Avançado	0	0	Avançado	2,5	0
Total	100	100	Total	100	100

Mirante do Paranapanema					
Escolas Localizadas em Assentamentos			Escolas Urbanas		
Nº de Escolas ⁴⁴ : 2	Nº de Alunos: 28		Nº de Escolas: 4	Nº de Alunos: 155	
Médias das Escolas	Português	Matemática	Médias das Escolas	Português	Matemática
Abaixo do Básico	22,7	31,8	Abaixo do Básico	54,6	51,7
Básico	26,5	57,6	Básico	24,7	36,5
Adequado	50,8	10,6	Adequado	20,7	11,8
Avançado	0	0	Avançado	0	0
Total	100	100	Total	100	100

Promissão					
Escolas Localizadas em Assentamentos			Escolas Urbanas		
Nº de Escolas: 1	Nº de Alunos: 31		Nº de Escolas: 3	Nº de Alunos: 239	
Médias das Escolas	Português	Matemática	Médias das Escolas	Português	Matemática
Abaixo do Básico	25,8	45,2	Abaixo do Básico	34,6	43,3
Básico	58,1	54,8	Básico	40,9	50,2
Adequado	16,1	0	Adequado	23,7	6,1
Avançado	0	0	Avançado	0,8	0,4
Total	100	100	Total	100	100

Rosana					
Escolas Localizadas em Assentamentos			Escolas Urbanas		
Nº de Escolas: 2	Nº de Alunos: 45		Nº de Escolas: 4	Nº de Alunos: 174	
Médias das Escolas	Português	Matemática	Médias das Escolas	Português	Matemática
Abaixo do Básico	27,1	46,7	Abaixo do Básico	38,8	58,6

⁴⁴ Em Mirante do Paranapanema existe, além das duas escolas em assentamentos, uma escola estadual localizada na zona rural, cujos dados não foram utilizados nesta análise.

Básico	55,9	50,9	Básico	43,4	38,5
Adequado	17	2,4	Adequado	17,8	2,9
Avançado	0	0	Avançado	0	0
Total	100	100	Total	100	100

Teodoro Sampaio

Escolas Localizadas em Assentamentos			Escolas Urbanas		
Nº de Escolas: 3	Nº de Alunos: 23		Nº de Escolas: 4	Nº de Alunos: 159	
Médias das Escolas	Português	Matemática	Médias das Escolas	Português	Matemática
Abaixo do Básico	19,5	25	Abaixo do Básico	43,2	51,7
Básico	62,7	41,7	Básico	44,5	35,8
Adequado	17,8	33,3	Adequado	12,3	12,5
Avançado	0	0	Avançado	0	0
Total	100	100	Total	100	100

Fonte: São Paulo (2014)

Ainda que ocorram algumas variações entre municípios, é possível apontar a tendência geral de aproximação dos resultados das escolas urbanas e das localizadas em assentamentos. Em ambas, o percentual de alunos abaixo do básico ou no nível básico é altíssimo, sobretudo, na avaliação de matemática. Já no nível avançado foram registrados percentuais em escolas urbanas de três municípios, sendo que o maior deles — 5,6% — ocorreu para a disciplina de português no município de Caiuá.

Para uma melhor comparação entre as escolas urbanas e de assentamentos, a tabela a seguir apresenta a média geral, por nível de proficiência entre todas as escolas pesquisadas.

Tabela 7: Média do SARESP do 3º ano do Ensino Médio nas disciplinas de Português e Matemática de todas as escolas de assentamentos e das escolas urbanas dos municípios pesquisados – 2014

	Assentamento	Escolas Urbanas
	Número de escolas: 11	Número de escolas: 18
Níveis/Disciplina	Português	Português
Abaixo do Básico	30,1	41,2
Básico	49,1	42,3
Adequado	20,8	15
Avançado	0	1,5
Total	100	100
Níveis/Disciplina	Matemática	Matemática
Abaixo do Básico	43,7	54,2
Básico	47,5	39,4
Adequado	8,8	6,3
Avançado	0	0,1
Total	100	100

Fonte: São Paulo (2014).

Na elaboração dessa última tabela não houve a preocupação com o número absoluto de alunos de cada município e a sua redistribuição por níveis de proficiência, apenas calculou-se a média dos resultados por escola obtidos em cada município (expressos na Tabela 6).

Considerando esses resultados, as escolas dos assentamentos apresentaram um menor percentual de alunos classificados nos níveis abaixo do básico e básico e um maior percentual de alunos no nível adequado quando confrontados com as escolas urbanas. Somente no nível avançado o percentual de alunos das escolas urbanas é superior, porém atingindo 1,5 % dos alunos em matemática e 0,1% em português.

Em suma, a média das escolas dos assentamentos apresentou uma pequena vantagem para as turmas de Ensino Médio em relação às escolas urbanas dos municípios nas quais estão

localizadas. Contudo, a questão central que se esconde sobre esta insignificante diferença entre escolas urbanas e rurais é a péssima qualidade da educação a que é submetido o conjunto dos alunos da rede estadual, estudem eles no campo ou na cidade.

Os níveis de proficiência criados pelo próprio Estado explicitam que nas escolas dos assentamentos 79,2% dos alunos apresentam domínio insuficiente ou mínimo dos conteúdos referentes a português e 91,2% relativos aos conteúdos de matemática. Nas escolas urbanas, os percentuais são ainda maiores 83,5% e 93,6%, respectivamente.

Estes dados por si só são suficientes para demonstrar a baixa qualidade educacional ofertada aos jovens que estão concluindo a educação básica no Estado de São Paulo. No entanto, ao utilizar a estratégia liberal de “responsabilização da escola” o Estado isenta-se das suas responsabilidades na condução das políticas educacionais.

Além disso, estes baixos indicadores não são resultado da ineficiência das *boas* políticas educacionais, ao contrário, trata-se do caráter deliberado da educação na sociedade capitalista, o de negar aos trabalhadores, mesmo quando nas escolas, o acesso ao conhecimento, garantindo a reprodução das relações sociais de produção vigentes. Para tanto, na atualidade:

O sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica de mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente desigual e seletiva. Tudo isso, entretanto é camuflado pelo discurso de respeito às diferenças culturais, pelo fetichismo da democratização do acesso ao conhecimento, espontaneamente assegurada pelas tecnologias de informação e pela subordinação dos objetivos da educação escolar a uma lógica de permanente esforço do indivíduo para se adaptar às mudanças constantes das condições de vida e de trabalho, normalmente no sentido da precarização. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 2)

Assim, a negação do acesso ao conhecimento não é determinada por uma visão urbanocêntrica, mas pelas condições materiais da reprodução do capitalismo, que secundariza o papel da escola destinada aos trabalhadores, limitando quando muito a aquisição dos conteúdos mínimos, estipulados pelo próprio Estado, para a reprodução diferenciada da força de trabalho.

Considerações Finais

Não há dúvidas que, historicamente, se configurou uma profunda diferença no acesso à educação entre as pessoas do campo e da cidade, tanto que a baixa escolaridade da população do campo, quando comparada à população urbana, é um problema persistente no país. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2008 e sistematizados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) explicitavam que:

[...] a população rural continua menos favorecida que a urbana. A taxa de analfabetismo para pessoas acima de 15 anos é de 7,5% na zona urbana e de 23,5% na zona rural. Enquanto, nas cidades, 9% da população têm pouca ou nenhuma instrução, no campo, tal proporção ultrapassa 24%. Em outro extremo, a população mais escolarizada, acima de 11 anos de estudo, representa mais de 40% da população urbana e apenas 12,8% da população rural. A maioria da população do campo — 73% — não completou o ensino fundamental.

Porém, a raiz deste problema não está na “visão urbanocêntrica, na qual o campo é encarado como lugar de atraso, meio secundário e provisório” (BRASIL, 2007, p. 13). A ausência de políticas educacionais para o campo está ligada diretamente às condições materiais de desenvolvimento do capital, para os quais a escolaridade não se constituía um pré-requisito para a ocupação de determinados postos de trabalho.

Todavia, a partir da década de 1990, com as mudanças na estrutura produtiva do capitalismo no campo e a utilização de maior tecnologia, destinada ao mercado externo — mas também, da pressão dos movimentos sociais do campo com as conquistas de assentamentos rurais e das orientações dos organismos internacionais, que passaram a vincular os acordos de empréstimos aos investimentos em educação (Bezerra Neto; Bezerra; Lima, 2011) — há um processo de instituição de políticas para educação nas áreas rurais.

Neste aspecto, os movimentos sociais tiveram um papel fundamental exercendo pressão por uma determinada concepção educacional, intitulada *educação do campo*, que se tornou dominante na formulação de leis e políticas educacionais.

No entanto, é preciso apontar que a institucionalização de políticas e marcos normativos não foram capazes de alterar as condições educacionais nos assentamentos rurais no Estado de São Paulo, visto que os dados oficiais mostram a prevalência do transporte dos alunos dos assentamentos para escolas urbanas, a presença na rede estadual de um currículo padronizado e submetido a avaliações externas, cujos resultados demonstram a política de exclusão do conhecimento por dentro da escolas, indiferente do seu espaço de localização.

Assim, a universalização do acesso à educação próxima aos locais onde as pessoas residem deve permanecer como uma luta de toda a classe trabalhadora, mas esta não pode estar desassociada da luta pelo acesso ao conhecimento historicamente construído que transgride a defesa de qualquer especificidade, que desafia a proposição de currículos adaptados e adaptáveis de acordo com as particularidades espaciais e com as diferenças culturais, por meio dos quais se objetiva o fortalecimento de grupos, como se a mobilidade espacial e a identidade cultural fossem estáticas no tempo e no espaço.

Referências

BASSO, J. D. *As escolas no campo e as salas multisseriadas no Estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar*. 2013. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

BERGAMASCO, S. M. P. P. A realidade dos assentamentos rurais por detrás dos números. *Estud. av.*[online], São Paulo, 1997, vol.11, nº 31, p. 37-49. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v11n31/v11n31a03.pdf>> Acesso em 08 de jun. 2015.

BEZERRA NETO, L. Avanços e retrocessos na Educação Rural no Brasil. 2003. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BEZERRA NETO, L. B.; BEZERRA, M. C. dos S.; LIMA, E. N. Programa Escola Ativa: de que educação para o trabalhador do campo estamos falando? In: NETO, L. B.; BEZERRA, M. C. dos S. (Orgs.). *Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o programa escola ativa*. São José: Premier, 2011, p. 19-42.

BRASIL. Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em 16 de mai. 2014.

_____. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Painel dos Assentamentos: SR-8 São Paulo. Disponível em: <http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>. Acesso em: 25 de abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília, 2007.

CARVALHO, J. G. *Questão Agrária e Assentamentos Rurais no Estado de São Paulo: o caso da Região Administrativa de Ribeirão Preto*.

2011. 209f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

DI PIERRO, M. C.; ANDRADE, M. R. Escolarização em assentamentos no Estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária – 2004. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14 nº 41, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a04.pdf>> Acesso em 01 de jun. 2015.

FERNANDES, B. M. *Espacialização e territorialização da luta pela terra: a formação do MST– Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Estado de São Paulo*. 1994. 207 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

_____. Por uma educação do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999, p. 43-55. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. JESUS, S. M A de. (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004, p. 32-53. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

FERRANTE, V. L. S. B.; BARONE, L. A. Parcerias com a cana-de-açúcar: tensões e contradições no desenvolvimento das experiências de assentamentos rurais em São Paulo. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 13, nº 26, p. 262-305, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86819459011>> Acesso em 08 de fev. 2015.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, nº 100 – Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>> Acesso em 14 de jul. 2015.

FUNDAÇÃO SEADE. *Informações dos Municípios Paulistas: população e estatísticas vitais*, 2014. Disponível em: <<http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#>> Acesso em jul.2015.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Censo Agropecuário*: 2006. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

_____. *Censo Demográfico*: 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP). DataEscolaBrasil. Censo da Educação Básica 2014. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>>. Acesso em: jul. 2015.

JUNQUEIRA, V. H.; BEZERRA, M. C. dos S. A quem interessa a educação dos trabalhadores do campo? Uma análise do Pronacampo. *Revista Exitus*, Santarém – PA, vol. 5, nº 2, p. 83 - 100, jul./dez. 2015. Disponível em:<<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaxeitus/article/view/141>> Acesso em 01 de jul. 2015.

_____. Trabalho e educação: o currículo da rede estadual paulista no contexto da reestruturação produtiva do capital. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, vol. 14, nº 57, p. 291-310, jun. 2014. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/5428/5765>> Acesso em 10 de jun. 2014.

LIMA, E. N. *Políticas públicas para a educação do campo no Estado de São Paulo: impactos, repercussões, contradições e perspectivas*. 2014. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, nº 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em:

<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2652/1824>> Acesso em 27 de jul. 2015.

NERA – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária – FCT/ UNESP; DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela Terra. Relatório São Paulo 2013. Coordenação: GIRARDI, E. P. Presidente Prudente, São Paulo, dez. 2014. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/projetos/dataluta_saopaulo_2013.pdf> Acesso em fev. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*. São Paulo: SEE, 2010. 152 p.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.) *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

VASCONCELOS, E. A. de. Agrupamento de escolas rurais: alternativas para o impasse da educação rural? *Cad. Pesq.*, São Paulo, n^o 86, p. 65-73, ago. 1993. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/894.pdf> Acesado em 18 de jun. 2015.

EDUCAÇÃO NO CAMPO: HISTÓRIA, DESAFIOS E PERSPECTIVAS ATUAIS

Luiz Bezerra Neto⁴⁵

Flávio Reis dos Santos⁴⁶

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, e que homens modificados são produtos de diferentes circunstâncias e de educação modificadas, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens, nas e pelas quais o educador também precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à própria sociedade. Portanto, a coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática revolucionária. (MARX, 1963)

Considerações Iniciais

Antes de iniciarmos esta pequena exposição sobre “Educação no Campo: História, Desafios e Perspectivas Atuais”, cumprimos a todos pela presença e participação, e

⁴⁵ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). Coordenador do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo (GEPEC/HISTEDBR/UFSCar).

⁴⁶ Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Sociedade da Universidade Estadual de Goiás (PPGAS/UEG/Morrinhos). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo (GEPEC/HISTEDBR/UFSCar). Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Rural no Brasil (NEPERBR/UEG).

aproveitamos para agradecer o esforço daqueles que se dedicaram ao planejamento, à organização e à materialização do “III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo, V Jornada de Educação Especial no Campo e XIII Jornada do HISTEDBR”, em especial aos professores e alunos que compõem o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo da Universidade Federal de São Carlos (GEPEC/UFSCar), vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil da Universidade Estadual de Campinas (HISTEDBR/UNICAMP). Como o próprio nome supõe, o GEPEC concentra as suas pesquisas no estudo dos problemas do meio rural brasileiro.

Referimo-nos à expressão “meio rural”, pois entendemos que ela possui significado um pouco mais abrangente do que a denominação “campo”, mesmo considerando que o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 — que dispõe sobre a política de educação do campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) — tenha ampliado as concepções de populações do campo, escola do campo e educação do campo.

De acordo com o referido decreto, constituem e representam as populações do campo: “os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados de reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos”, bem como, todos aqueles que desenvolvem alguma atividade produtiva, com vistas a assegurar as “suas condições de existência a partir do trabalho no meio rural” (BRASIL, 2010, Artigo 1º, § 1º, Inciso I).

A “escola do campo”, por sua vez, é aquela localizada em área rural em conformidade com as especificações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), “ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente as populações do campo” (BRASIL, 2010, Artigo 1º, § 1º, Inciso II).

Entendemos ser pertinente efetuar uma breve exposição sobre as definições de meio urbano e meio rural — e, suas limitações —, tradicionalmente empregadas pelo IBGE a partir das Pesquisas Nacionais por Amostras de Domicílios (PNADs). Os censos demográficos realizados em nosso país classificam o meio como urbano ou rural de acordo com a sua localização espacial estabelecida pela legislação do município no momento da coleta das informações. O meio urbano abrange as residências e as pessoas “recenseadas nas áreas urbanizadas ou não, correspondentes às cidades, às vilas ou às áreas rurais isoladas”; já o meio rural, abarca “a população e os domicílios recenseados em toda a área situada fora desses limites, inclusive os aglomerados rurais de extensão urbana, os povoados e os núcleos” (IBGE, 1996).

Lucelina Rosa e Darlene Ferreira (2013) argumentam que a sociedade contemporânea movimentada pelo consumismo e centrada na mercantilização e homogeneização das relações e dos espaços não pode mais aceitar concepções dicotômicas e estanques para caracterizar os meios urbano e rural. Além da compreensão dos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais da relação urbano-rural e/ou cidade-campo, é preciso considerar também as relações de classe, bem como os contextos históricos que envolveram e preservaram na sociedade capitalista e a exploração imposta pelo dominante ao dominado.

José Graziano da Silva (2002, p. 61) de sua parte, alerta que não devemos nos restringir a considerar somente as atividades produtivas (agrícolas ou não agrícolas) como parâmetros para distinguir se determinado meio é rural ou urbano, visto que o aumento das atividades não agrícolas no meio rural tem constituído substancial realidade desde os anos 1990, “tanto nos países desenvolvidos, como é o caso dos Estados Unidos da América (EUA), quanto na América Latina de modo geral, e no Brasil em particular”.

A oferta de ampla infraestrutura como luz elétrica, água encanada, coleta de lixo, telecomunicação, posto de saúde, escola,

rodovia, transporte coletivo etc., apesar da existência de diferenças e disparidades de acesso no meio urbano e no meio rural, deixou de ser exclusividade dos habitantes das cidades. A implementação de políticas voltadas para o desenvolvimento das áreas rurais tem procurado oferecer e assegurar aos habitantes do meio rural tais bens e serviços, “considerados hoje essenciais para uma vida digna e que nas décadas passadas pareciam ser privilégio das áreas urbanas” (SILVA, 2002, p. 61).

As concepções de urbano e rural podem ser explicadas a partir da identificação e análise das diferenças quantitativas entre as atividades produtivas, os níveis de renda e o grau de acesso a determinados bens e serviços, associadas à análise dos aspectos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais em geral para apontar as diferenças qualitativas entre os dois meios. Desta feita, “a ideia de dois mundos que se opõem vai cedendo lugar à ideia de um *continuum* espacial, seja do ponto de vista de sua dimensão geográfica e territorial, seja na sua dimensão socioeconômica” (SILVA, 2002, p. 61).

O meio rural deve ser contemplado tanto como produto quanto como produtor de cultura, como espaço de criação do novo e do criativo, não deve ser reduzido a espaço de produção econômica, mas reconhecido e considerado enquanto e como espaço de produção econômica, não como espaço do velho, do passado, do antigo e da não cultura, mas como parte componente de um universo mais amplo, “associado e imbricado ao espaço urbano, às periferias, aos rios, aos mares ao mundo e à sociedade em toda a sua extensão e heterogeneidade” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2015, p. 190).

Retornamos ao Decreto nº 7.352/2010 para apontar a orientação de “educação do campo”, assentada nos seguintes princípios:

- I. Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

- II. Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo [...] e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III. Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV. Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- V. Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010, Artigo 2º).

Ressaltamos que a luta dos movimentos sociais muito tem contribuído para a ampliação do acesso e da permanência de significativos setores da classe trabalhadora a bens serviços, especialmente à escola. Os movimentos sociais rurais têm lutado permanentemente para que os trabalhadores do campo possam estudar, apesar da existência de setores que defendam os interesses do capital atuarem no sentido inverso, ou seja, na direção do fechamento das escolas no meio rural.

Esta discussão torna-se ainda mais importante quando deixamos de considerar, em nossas pesquisas, que a sociedade capitalista está organizada em classes sociais, havendo amplo domínio da classe que detém os meios de produção sobre aquela que vende a sua força de trabalho para assegurar a manutenção da vida. Ao não considerar a sociedade em sua totalidade, muitos pesquisadores têm deixado de levar em conta que, para se fazer uma boa análise da realidade, é preciso investigar e analisar os aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais que caracterizam a sociedade em sentido amplo, mas consideradas as suas especificidades, carências, necessidades etc. Portanto, não podemos

fazer análises superficiais, sem ponderar sobre o movimento da história. Precisamos compreender a história em seu momento de desenvolvimento, observando todos os aspectos constituintes de cada época, de cada contexto, de cada realidade.

Estamos inferindo, aqui, que é materialmente impossível reivindicar dos homens do passado a resolução de problemas que surgiram além do seu tempo, ou seja, não podemos atribuir aos homens do passado a responsabilidade para resolver os problemas que nos afligem na atualidade — cabe a nós, homens do momento presente, resolver os problemas no presente. Se não nos dispusermos a compreender estas questões, jamais teremos condições concretas de defender as transformações que muitas vezes aventamos como necessárias, básicas, fundamentais.

Chamamos a atenção, ainda, para uma recorrência que muito nos tem incomodado: tem se tornado senso comum e por isso mesmo está contida em algumas teses, dissertações, artigos acadêmicos e em documentos oficiais a compreensão de que tanto no Período Imperial quanto na Primeira República, a educação para os rurícolas foi sistematicamente desprezada. Tal ocorrência se funda no fato de esta temática não aparecer quer nas primeiras constituições, quer nas leis destinadas à matéria educação.

Nesses termos, acreditamos na pertinência de questionar se a educação rural era um problema durante o século XIX. Ao considerar a realidade do contexto histórico nos parece que não. Entendemos que a educação rural somente passa a constituir problema, de fato, a partir do momento em que o Brasil inicia seu processo de industrialização, o que produz, por consequência, e talvez inconscientemente, o processo de migração do meio rural para o meio urbano (campo-cidade). Se a educação no meio rural não era problema, por que deveria constituir matéria das, e nas, primeiras leis? Por que deveria estar disposta na Constituição Imperial de 1824 e na Primeira Constituição da República de 1891?

Industrialização, Urbanização e Educação Rural

A discussão sobre o ensino rural remonta ao início do século XX, mais exatamente quando o nosso país foi forçado a substituir suas importações em consequência da Primeira Guerra Mundial. O Brasil viu-se obrigado a produzir diversos produtos que, até então, advinham do mercado externo, isto é, eram importados. Em tal contexto, emergiu o problema da mão de obra, que estava em tempo recente concentrada no meio rural. Instalava-se uma contraposição entre o setor agroexportador e o embrionário setor urbano-industrial.

A República Velha buscava na educação os recursos necessários para a inserção do país na modernidade do limiar do século passado, mas que, a partir daquele momento, precisava se deslocar para o meio urbano. Estabelecia-se, portanto, o embate entre os latifundiários e os investidores da indústria, sobretudo para satisfazer as carências de força de trabalho que o novo cenário produzira.

Pressionadas pelas transformações e tensões econômicas e sociais, “as elites dominantes tiveram que abrir mão da escolaridade formal em detrimento das classes emergentes”, uma vez que a educação formal era “privilegio quase que exclusivo das camadas elevadas” (LEITE, 2002, p. 27-28). Entre os anos 1910 e 1920 ocorreu um significativo movimento migratório interno no Brasil; grande número de rurícolas deixou para trás o meio rural em direção às áreas em que um processo de industrialização mais amplo tinha início. Essa substancial movimentação populacional sacudiu a sociedade brasileira, despertando-a para o problema da educação rural (LEITE, 2002).

Naquele momento, vários pedagogos, dos quais podemos citar Sud Menucci, Carneiro Leão, Raimundo Pastor — apenas para apontar os mais influentes —, passaram a defender que a criação de uma escola que fosse capaz de fixar os trabalhadores no meio rural. Este movimento, denominado de ruralismo pedagógico teve

grande influência sobre um pequeno número de educadores que defendiam que a escola rural deveria atender às necessidades do meio rural.

O ruralismo pedagógico contou ainda, “com o apoio de alguns segmentos das elites urbanas, que viam na fixação do homem no campo uma maneira de evitar a explosão de problemas sociais nos centros citadinos”, como se a pedagogia fosse capaz por si mesma de fixar as pessoas em qualquer ambiente, deixando de considerar as questões socioeconômicas que permitem a reprodução social (LEITE, 2002, p. 29).

Havia a utópica crença de que a satisfação da mão de obra para empreender as atividades produtivas no meio rural — orientada pelo ruralismo pedagógico — estaria garantida e os fazendeiros não seriam afetados pelo abandono dos trabalhadores em busca de empregos na cidade. A educação rural passaria, de fato, a constituir um problema, pois o homem que habitava no campo e que tinha acesso a uma educação escolar precária deveria ter os mesmos direitos que os trabalhadores da cidade. Sud Menucci considerava que não havia justiça em investir 80% das verbas destinadas à educação para os 20% dos citadinos, enquanto que 80% da população que vivia no meio rural tinha que se contentar com apenas 20% dos recursos.

Esse problema se agravaria na década de 1930, em decorrência da intensificação do processo de industrialização de base implementado pelo governo de Getúlio Vargas, pois a educação urbana era parte componente do projeto de instalação de um processo industrial de base varguista, que consubstanciaria o seu alicerce de sustentação. De acordo com Eny Marisa Maia (1982), o movimento pedagógico ruralista que envolveu a sociedade brasileira, em especial, políticos e educadores, representou muito mais do que a mera conscientização dos problemas da educação rural, pois o que:

[...] realmente o define é sua face político-ideológica que permanece oculta pela questão educacional. Comprometido com a manutenção

do *status quo*, que contribui para uma percepção viesada da contradição cidade–campo como algo *natural*, concorrendo consequentemente para sua perpetuação. Ao que parece, a grande *missão* do professor rural seria a de demonstrar as *excelências* da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana. (MAIA, 1982, p. 28)

Nos trilhos da instituição do Estado Novo de Getúlio Vargas, em 1937, é criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural que tinha por objetivo expandir o ensino e preservar a arte e o folclore rurais. A concepção orientadora da educação rural é mantida, entretanto, a sua verdadeira função como instrumento de difusão ideológica torna-se explícita, visto que “era preciso alfabetizar, mas sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo” (MAIA, 1982, p. 28).

Sérgio Celani Leite (2002, p. 31) argumenta que, apesar de reiterar os problemas e a importância da educação rural das populações camponesas, o VIII Congresso Brasileiro de Educação funcionou mesmo para propalar os ideários conservadores-nacionalistas da ascendente burguesia, pois além de não definir “os óbices da produção agrícola brasileira e da própria educação rural”, expressava a consciência plena de que “ela era essencial para a manutenção do *status quo* não só da sociedade como do próprio Estado”.

Determinados fatores que concorreram para a baixa produtividade da educação rural seguiram inalterados nos anos seguintes, como os elevados índices de evasão e reprovação, baixo nível de qualificação dos docentes — ampla maioria leiga —, precárias condições das instalações escolares, inexistência de recursos e equipamentos materiais, dentre outros. Tais fatores reafirmam que as “condições específicas de organização e funcionamento da escola rural não atuam isoladamente. Interagem com os determinantes econômicos e sociais da estrutura agrária que não podem ser minimizados quando se apontam alternativas para o problema” (MAIA, 1982, p. 28-29).

A educação rural nos anos 1950 teve como marco, dentre as medidas realizadas pelo governo brasileiro, a implementação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que possui por escopo o desenvolvimento de projetos destinados à formação de técnicos para atuarem na educação para as populações rurais. De acordo com Sérgio Celani Leite (2002) em meio aos projetos da CNER, destacam-se a Campanha de Educação de Adultos e as Missões Rurais de Educação de Adultos realizadas em todas as regiões do país, cujo principal objetivo era o de promover o desenvolvimento comunitário, que nada mais significou do que a internacionalização da economia brasileira aos interesses monopolistas. Ao empreender o trabalho educativo a Campanha Nacional de Educação Rural não levou em conta:

[...] as contradições naturais dos grupos campestres, ou mesmo seus elementos integrativos, quer políticos, sociais ou culturais. Além disso, as lutas e reivindicações das minorias rurais ficaram obscurecidas, sucumbindo frente às expressões comunitárias repassadas pela educação/informação veiculadas na Campanha. É esclarecedor ressaltar que os pequenos grupos rurais sem representatividade — trabalhadores sem-terra, arrendatários, meeiros, boias-frias e outros — não tinham vez e nem voz frente às decisões comunitárias, visto que estas deveriam ser gerais, coletivas, e não para o atendimento de segmentos isolados. (LEITE, 2002, p. 37)

Por mais que os projetos desenvolvidos pela CNER tenham se dedicado a manter o rurícola no meio rural, a migração campo-cidade ganhou fôlego na década de 1950 e desembocou no grande êxodo rural ao longo dos anos 1960. Sérgio Celani Leite (2002) afirma que as divergências nas relações sociais, culturais e educacionais para com as populações rurais, foi mesmo o “estatismo informal da educação rural que possibilitou a criação do espaço necessário para o aparecimento dos movimentos populares, como os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento Educacional de Base (MEB)”, que possuíam por fundamentação

ideológica o trabalho realizado “pelas ligas camponesas, sindicatos de trabalhadores rurais e outras entidades semelhantes” que atuavam na defesa dos rurícolas, cujo ápice foi atingido com a Lei nº 4.214, de 2 de março de 1963, que dispunha sobre o Estatuto do Trabalhador Rural.

Aproximadamente 40 movimentos populares (sociais) foram desenvolvidos pelo povo brasileiro entre os anos de 1945 a 1964, que corresponde ao período denominado de populista. Dentre esses movimentos, destacamos oito deles, que entendemos de grande significado e importância, pois estão diretamente relacionados à educação e ao meio rural, a saber:

1) De acordo com Maria da Glória Gohn (2013, p. 94), o “Movimento por Reformas de Bases na Educação” teve início em 1947 e se estendeu até o ano de 1961, quando foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/1961);

2) O “Movimento de Arrendatários Rurais de Santa Fé do Sul/SP”, inaugurado em 1955, durou mais de dez anos de luta contra ameaças de expulsão de terras ocupadas. No primeiro ano da ditadura civil-militar (1964), seu principal líder, José Neto, foi preso e sucedido por Aparecido Galdino Jacinto, aprisionado em um manicômio em 1970, sendo libertado quase uma década depois (GOHN, 2013, p. 97);

3) “Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MASTER/RS)”: surgiu em decorrência de “conflitos entre trezentas famílias de posseiros que habitavam uma área de 1.600 hectares de terras” há mais de meio século e um suposto “proprietários dessas terras que buscou o despejo das famílias junto à municipalidade local” (GOHN, 2013, p. 98);

4) O anteriormente citado “Movimento de Educação de Base (MEB)” ganhou expressão em 1961, centrado na educação popular para adultos, realizou uma original adaptação associativa entre uma “metodologia francesa, uma experiência de alfabetização

colombiana e o método criado pelo educador brasileiro Paulo Freire” (GOHN, 2013, p. 98);

5) Os “Movimentos Sociais no Campo pela Reforma Agrária” se desenvolveram entre os anos de 1958 e 1964. Segundo Maria da Glória Gohn (2013, p. 100), os grandes proprietários de terras de nosso país criaram enormes obstáculos para evitar a materialização da reforma agrária em nosso país, que foi “associada à defesa do comunismo, o grande bode expiatório para descaracterizar qualquer proposta progressista na época da Guerra Fria”;

6) A primeira fase das “Ligas Camponesas no Nordeste” teve no engenho Galileia, na Zona da Mata, no ano de 1955, o seu centro irradiador para a defesa dos interesses das populações rurais locais. Contudo, foi a partir de 1960 que o Movimento ganhou expressão nacional, espalhando-se por 13 Estados brasileiros. As Ligas Camponesas foram extintas pelo regime militar em 1964 (GOHN, 2013, p. 100);

7) Em 1962 foi realizado o “I Congresso de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas Brasileiros” na cidade de Belo Horizonte/MG e contou com a participação da União do Lavradores e Trabalhadores Agrícolas (ULTAB). Francisco Julião, principal liderança das Ligas Camponesas, interpretou a ocorrência do Congresso como sendo a mais expressiva manifestação da implantação e trabalho das Ligas Camponesas em nível nacional (GOHN, 2013, p. 101);

8) A “Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG)” foi criada em 1963, com a finalidade de representar “o sindicalismo rural brasileiro num dos períodos mais conturbados da história política nacional”, entretanto, “pouco eficaz para impedir os despejos e garantir os poucos direitos” que os trabalhadores rurais haviam conquistado (GOHN, 2013, p. 102-103).

Os anos seguintes à instalação do regime militar se caracterizaram pela enorme repressão à sociedade brasileira mediante à imposição e à prática de controle social e político

rígido, prisões arbitrárias, torturas injustificáveis, perseguições e mortes àqueles que se colocassem contrários a “autoridade do governo militar”. Contudo, as lutas e os movimentos de resistência ao regime autoritário mantiveram-se em movimento, como aqueles realizados pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB) que acabou por se fragmentar, dividindo-se em vários grupos como a Aliança Nacional Libertadora (ALN), o Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR) e o Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR8).

Movimento Sem Terra e Educação no Campo

Nos anos finais da década de 1970, após longo processo de luta contra a ditadura civil-militar, teve início a organização do mais importante movimento social de luta pela terra no Brasil. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, ou Movimento dos Sem Terra ou, simplesmente, MST, é decorrência direta da questão agrária, que é histórica e estrutural em nosso país. O evento ocorrido em Santa Catarina, em 1979, marca a origem do Movimento dos Sem Terra, que no decorrer dos anos 1980 se espalhou por praticamente todo o território brasileiro, constituindo-se na principal força de luta pela terra nos anos seguintes.

A criação oficial do MST aconteceu no I Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, realizado em Cascavel/PR nos dias 21, 22, 23 e 24 de janeiro de 1984. Atualmente, o Movimento dos Sem Terra está presente em 24 Estados das cinco regiões geográficas do Brasil, orientado pelos objetivos estabelecidos em sua criação — produzir alimentos, cultura e conhecimentos; construir um país socialmente justo, democrático, com igualdade e em harmonia com a natureza — e ratificados no I Congresso Nacional dos Sem Terra, também realizado no Paraná durante os dias 29 a 31 de janeiro de 1985, evento que produziu os lemas “Terra para quem nela Trabalha” e “Ocupação é a Única Solução” (MST, 2014).

O II Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra foi realizado na cidade de Brasília, ao longo dos dias 8 a 10 de maio de 1990, com participação de dezenove Estados e mais de cinco mil delegados. O Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) editado em 1985, que pretendia dar aplicação ao Estatuto da Terra e assentar em torno de 1,4 milhão de família, pouco avançou, na medida em que apenas 90 mil famílias conseguiram ser assentadas mediante a pressão gerada pelas ocupações de terra empreendidas pelo MST.

No período de 24 a 27 de julho de 1995, novamente na cidade de Brasília aconteceu o III Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que contou com a presença de 5.226 delegados de 22 Estados brasileiros e 22 delegados de países latino americanos. Ao organizar e, depois, concretizar as ocupações, os acampamentos e os assentamentos na luta pela reforma agrária, o Movimento dos Sem Terra deparou-se com o problema da formação escolar das crianças, que, via de regra, não conseguiam acesso às escolas da região; o Estado não fornecia as condições necessárias para realizar a escolarização dessas crianças nem tampouco construía escolas nos assentamentos e/ou nos acampamentos e, ainda, não favorecia o transporte das crianças para que pudessem estudar em escolas da cidade.

O MST entendia que a formação escolar dos acampados e assentados constituía instrumento imprescindível para dar continuidade à luta, que exigia conhecimentos para tratar de assuntos práticos, como os financiamentos bancários, a escolha do produto a ser cultivado, o investimento correto na aquisição de bens e insumos, a utilização de novas máquinas e novas tecnologias, bem como para compreender a conjuntura política, econômica e social brasileira e também mundial. Nestes termos, a educação constituiu-se uma das mais importantes prioridades para o MST, visto que representava arma de duplo alcance para os sem-terra, os acampados e os assentados (MORISSAWA, 2001).

A efetiva compreensão do significado e importância para o Movimento resultou na organização do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em associação com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A materialização do I ENERA reafirmou a luta em direção à elaboração de políticas públicas de educação para os trabalhadores rurais acampados e/ou assentados em sua mais ampla heterogeneidade.

A inserção da educação para as populações rurais na agenda política brasileira foi reiterada na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (CNEC), realizada na cidade de Luziânia, no Estado de Goiás, durante os dias 27 a 31 de julho de 1998 e, novamente, contou com a parceria da Universidade de Brasília, do Fundo das Nações Unidas para a Infância, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

Diversos encontros e conferências desdobraram-se a partir do I ENERA e da I CNEC, promovendo a articulação de diversos movimentos sociais do campo — Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR), União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Conselho Indigenista Missionário (CIMI) dentre outros — resultando na constituição de um movimento nacional em defesa da educação do campo em nosso país.

O surgimento do Movimento por uma Educação do Campo foi fundamental e de grande relevância para denunciar a situação pela qual passava a educação rural naquele momento, sobretudo, devido ao processo de fechamento de escolas, mais especificamente no Estado de São Paulo. A aplicação e a utilização do transporte

escolar em substituição à escola no local de moradia do rurícola, do assentado, do acampado teve início no governo de Orestes Quércia (1987–1991) do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). A política de fechamento das escolas rurais aprofundou-se no governo de Mário Covas (1995–2000), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que transferiu para o município a responsabilidade em transportar as crianças do meio rural para estudar nas escolas urbanas.

Além da delação do fechamento das escolas rurais, o Movimento denunciou também que elas, as escolas rurais, serviam como depósito de materiais inservíveis da escola urbana. Todo mobiliário e equipamentos excessivamente usados que não mais tinha utilidade para as escolas da cidade eram remanejados, transferidos, transportados para a escola do campo, entendida como a “prima pobre” da escola urbana. A denúncia constante e a luta permanente desenvolvidas pelo Movimento por uma Educação do Campo resultaram em conquistas diversas, na medida em que desempenharam papel fundamental para a transformação dos educadores na defesa de uma escola pública para o homem do campo.

Os intelectuais orgânicos do MST defendiam (defendem) que a luta para assegurar às populações rurais o acesso (e a permanência) à educação pública, gratuita e de boa qualidade, em todos os níveis, tendo em vista que a satisfação das necessidades da vida no campo deveria (deve) ser permanente e considerar:

[...] o tipo de escola, o projeto educativo que ali se desenvolve e o vínculo necessário desta educação com estratégias específicas de desenvolvimento humano e social do campo e de seus sujeitos. Quando dizemos **Por Uma Educação do Campo** estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero

apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada na *práxis* da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 13, grifos no original)

Desde o princípio esteve presente, no Movimento Sem Terra e, posteriormente, no Movimento Por Uma Educação do Campo, a concepção da necessidade de uma educação específica para a população rural, hoje denominada “educação do campo”. Para justificar o uso da expressão “campo”, o MST, por meio de seus intelectuais, argumentava que a defesa do termo campo em oposição ao rural se daria devido ao objetivo de incluir-se na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo:

[...] uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e as lutas sociais e culturais dos grupos que vivem hoje e tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam camponeses, incluindo quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26)

Para atender a tais objetivos, o Movimento passou a defender a formação de educadores para o campo — uma formação específica —, realizada mediante a implementação de políticas públicas em que os movimentos sociais pudessem participar de sua elaboração. Assim sendo, a educação do campo deveria “formar e titular seus próprios educadores, articulando-os em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político pedagógico específico para as suas escolas” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1998, p. 162-163).

O Movimento Sem Terra considera(va) ultrapassada a concepção de que a escola é o *lócus* do conhecimento teórico no qual se aprende o que deve ser aplicado fora dela e que o modelo de educação tradicional não responde aos seus interesses, pois foi

elaborado e se encontra a serviço da classe dominante. O Movimento aponta que o processo de construção de sujeitos sociais fundamentalmente deve partir da prática para a teoria, pois entende que “a prática é o principal meio de instrumentalização do homem para o exercício das práticas revolucionárias” (BEZERRA NETO, 1999, p. 106).

Segundo o MST, nenhuma corrente pedagógica daria conta de refletir sobre a sua prática e, neste sentido, apontava a necessidade da definição de um conteúdo que refletisse sobre a *práxis* pedagógica do Movimento, na perspectiva de expressar o movimento de práticas que exigiriam uma elaboração teórico-pedagógica que possibilitasse um salto de qualidade para a realização de novas práticas. Portanto, a Pedagogia do Movimento se constituía a partir da mistura de várias teorias pedagógicas que pretendiam misturar diversas correntes filosóficas, entre elas o marxismo e o idealismo existencialista, numa base eclética, utilizada como método de formação.

Em defesa de “Uma Educação do Campo”, o Movimento Sem Terra assumia uma concepção de educação que deveria ser construída a partir das experiências concretas vivenciadas pelos acampados e assentados:

[...] a gente foi vendo que queria era uma proposta de educação que não trouxesse as coisas prontas para a criança, e sim que ela construísse a sua própria educação, e que fosse participativa para a escola e os pais. Porque não adianta a criança ir para a escola e aprender alguma coisa e os pais não saberem o que está acontecendo [...] Fazemos um planejamento comum entre os assentamentos [...] um plano que engloba tudo, uma linha comum. (MST, 2005, p. 17)

Entendemos que a construção do conhecimento a partir da realidade, em nada contraria uma proposta marxiana. Moisey Mikhaylovich Pistrak, por exemplo, sempre recomendou que se partisse da realidade. O problema está no que se entende por realidade, pois nem sempre se compreende que a realidade do

sem-terra é a realidade de um trabalhador que foi expropriado de suas condições de sobrevivência, e, que por isso, foi obrigado a ocupar terra, participar de acampamentos e depois de assentado, continua integrado ao sistema capitalista e por este explorado.

No transcorrer da década 1990, prevaleceu na concepção do MST o que denominamos de “ecletismo pedagógico”, visto que o Movimento defendia que o ideal era que se utilizasse o melhor de vários educadores e reunia-se desde a defesa de Paulo Freire, um existencialista cristão, até Moisey Pistrak e Anton Makarenko, passando José Martí e Jean Piaget. Havia até a defesa da utilização dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), embora apontasse para a escola do trabalho e para a formação pelo trabalho (BEZERRA NETO, 1999).

Contudo, vimos observando e temos constatado a existência, na última década, de uma defesa um pouco mais eloquente do materialismo histórico por parte de vários educadores do MST. Embora ainda haja muita resistência entre diversos apoiadores do Movimento, em especial, aqueles que querem explicar as relações entre os homens apenas pelo viés da multiculturalidade sem considerar a existência de uma sociedade de classes, acaba por produzir a perda de uma visão de mundo a partir de sua totalidade.

Apesar de não ser a posição que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra tem assumido nos últimos anos, tal postura e/ou concepção tem influenciado muitos estudos sobre educação do campo. Costumamos afirmar que o entendimento do:

[...] processo educacional deve ocorrer no local em que as pessoas residem, devemos falar de uma educação no campo e, aí, não haveria a necessidade de se pensar em uma educação específica para o campo, dado que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para toda a sociedade. (BEZERRA NETO, 2010, p. 152)

Para entendermos que deve haver uma educação específica para o campo, temos que considerar — é preciso considerar — todas as diversidades possíveis e perguntarmos sobre quais e de que especificidades estamos falando. Partindo deste pressuposto, teríamos que considerar uma educação para os assentados por programas de reforma agrária, outra para os imigrantes, outra para os remanescentes de quilombos e tantas outras, como e quantas são as diferentes realidades do campo. Neste caso, trabalharíamos apenas com as diversidades e jamais com o que une todos os trabalhadores, que é o pertencer a uma única classe social, a classe dos desprovidos dos meios de produção e, por isso, vendedores de força de trabalho, expropriados e explorados pelo capital.

Apesar de defender uma pedagogia específica, não poderíamos incorrer em erro de destacar que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra possui uma reivindicação transformadora, conforme contido no Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, publicado pela *Revista Sem Terra* (nº 2, 1997, p. 28-29), em que a educação é caracterizada a partir do envolvimento do educador com o dia a dia da comunidade para que a “escola se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo e ajude no fortalecimento das lutas sociais”, bem como, “na solução dos problemas concretos de cada comunidade”.

O MST, por meio do Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro (1997), resguarda uma pedagogia preocupada com as dimensões do ser humano e com a construção de um ambiente educativo assentado na:

[...] ação e participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história do nosso povo; [...] numa escola que desperte os sonhos de nossa mocidade, que cultive a solidariedade, a esperança, e o desejo de aprender sempre e de transformar o mundo; [...] para participar da construção desta nova escola nós, educadoras e educadores, precisamos construir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e unidade

de ação; e, lutamos por escolas públicas em todos os acampamentos e assentamentos de reforma agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica destas escolas tenha a participação da comunidade Sem Terra e de sua organização. (MST, 1997, Itens 8, 9, 10, 11)

Os princípios da proposta pedagógica desenvolvida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra esclarecem o entendimento do que deve ser a escola ideal, a escola centrada à formação necessária ao cidadão militante para que possa assumir e desempenhar o seu papel na sociedade. Neste sentido, o Movimento entende que “a escola deve ser o lugar da vivência e desenvolvimento de novos valores, como o companheirismo, a solidariedade, a responsabilidade, o trabalho coletivo, a disposição de aprender sempre, de saber fazer bem feito, da indignação contra as injustiças disciplina e ternura” na perspectiva de atingir uma “consciência organizativa” (MST, 1991, p. 8).

Assim sendo, a escola deve ter como objetivo principal a formação de pessoas que sejam sujeitos com capacidade e consciência organizativa, capazes de construir uma nova forma de conviver, trabalhar e festejar as pequenas e grandes vitórias dos trabalhadores. A escola deve ainda, estimular a livre expressão de ideias e sentimentos com firmeza na luta em defesa dos trabalhadores e ternura no relacionamento com as outras pessoas. A escola deve ser o lugar capaz de cultivar a alegria coletiva e de revolucionar a vida por inteiro (MST, 1991, p. 11).

Entendida dessa maneira, a escola deve ser não somente o lugar de estudo, mas também um lugar de trabalho. Por isso, além das aulas, as crianças devem ter sempre um trabalho (MST, 1991, p. 12). O Movimento entende que toda criança deve desde cedo buscar ser um trabalhador produtivo, da mesma forma que os regulamentos das suas cooperativas observam que nenhum adulto de posse de todas as suas faculdades pode se isentar desta lei geral da natureza. Para se comer é preciso trabalhar, e não somente com o cérebro, mas também com as mãos.

O Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária, lançado no 2º ENERA, na cidade de Luziânia/GO, em setembro de 2015, retoma o que, desde o início da organização do Movimento, dentre as prioridades estabelecidas, estavam (estão):

[...] a luta pela universalização do direito à escola pública de qualidade social, da educação infantil à universidade, entendendo que o acesso e permanência são fundamentais para inserir toda nossa base social na construção de um novo projeto de campo e nas lutas pelas transformações socialistas. Temos buscado construir coletivamente um conjunto de práticas educativas na direção de um projeto social emancipatório, protagonizado pelos trabalhadores. (MST, 2015, p. 1)

Neste contexto, entendemos que estamos convergindo para uma perspectiva de formação em que o materialismo histórico deve ser assumido como o método de formação de organização do Movimento. Ressaltamos e reiteramos duas denúncias dispostas no Manifesto de 2015:

[...] as escolas públicas estão hoje em grave risco. Elas estão cada vez menos públicas, menos democráticas, menos inclusivas e mais instrumentais. E os trabalhadores e as trabalhadoras cada vez menos autônomos para desenvolver suas práticas educativas; [...] Mesmo com todas as lutas dos sujeitos coletivos do campo, ainda se tem 20,8% de analfabetos e a população camponesa tem, em média, 4,4 anos de estudo. Aí está o maior contingente de crianças fora da escola, os menores índices de atendimento à educação infantil, a maior precariedade física das escolas, as piores condições profissionais de trabalho dos docentes, os contratos de trabalho mais precários, o maior número de educadores e educadoras que atuam sem formação inicial. (MST, 2015, Itens 8 e 10)

Destacamos, ainda, alguns compromissos assumidos pelas educadoras e educadores no 2º Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária (ENERA):

- A) Intensificar a luta contra “a privatização da educação pública em todas as suas formas”, continuar em “defesa de uma educação pública de qualidade desde a educação infantil até o ensino superior”; atuar de forma efetiva “contra as reformas empresariais, que buscam subordinar as escolas às exigências do mercado, reduzem as dimensões formativas, roubam o tempo da aprendizagem, instalam competição doentia e ampliam a exclusão” (Item 6);
- B) “Defender a destinação de verbas públicas exclusivamente para a educação pública” (Item 7);
- C) Denunciar permanentemente que “fechar escola é crime e lutar contra a desigualdade educacional em nosso país e pela construção de mais escolas públicas no campo, com infraestrutura adequada, de acordo com a realidade do campo” (Item 9);
- D) Prosseguir na edificação de uma escola vinculada ao cotidiano das populações rurais; uma escola “que tome o **trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história** como matrizes organizadoras do **ambiente educativo**” (Item 12, grifos no original);
- E) Juntamente com os educadores e educadoras lutar “por condições dignas de trabalho, valorização profissional e formação adequada” (Item 14);
- F) Trabalhar pela “Pedagogia do Movimento e pela Educação do Campo, na construção da Pedagogia Socialista para o conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras” (MST, 2015, Item 15).

A imbricação entre escola e o meio rural, o estreitamento da compreensão das relações entre a escola e os trabalhadores rurais, os assentados e os acampados, defendidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, afasta-se da concepção de totalidade, na medida em que defende uma escola diferenciada para as populações rurais, pressupondo uma divisão fenomênica com o urbano, como se rural e urbano não fizessem parte de uma mesma totalidade.

Palavras Finais

Ao restringir a visão de mundo a uma concepção fenomênica, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra não se permite enxergar as contradições do sistema capitalista, “propõem ações que podem significar ao invés da superação da sociedade capitalista, o represamento, a contenção de tais possibilidades” e, nesse sentido, a educação do campo pode, sim, constituir-se em um novo tecnicismo, perfeitamente adequada ao atual momento histórico do capitalismo (BEZERRA NETO, 210, p. 166).

Reiteramos que, nos últimos anos, temos observado a aproximação de alguns educadores do MST ao materialismo histórico-dialético, para que ele seja tomado como método de organização para a formação no interior do Movimento. Contudo, essa não é a posição assumida e/ou a opção defendida oficialmente pelo Movimento Sem Terra, visto que, em suas proposições, a realidade objetiva parece não ser considerada, a ideia da importância do conhecimento científico e objetivo não é trabalhada. Os defensores da escola do campo ao que exprime as nossas investigações, não se permitem apreender que, “num momento de crise do sistema capitalista, em que se tem que negar a possibilidade do entendimento da realidade objetiva, negue-se as categorias de historicidade e contradição”, imprescindíveis ao materialismo histórico (BEZERRA NETO, 2010, p. 153).

Os partidários da “escola do campo” insistem em afirmar que reconhecem a importância do conhecimento no processo formativo para as populações rurais, acampadas e assentadas, entretanto, a sua concepção de educação não aponta, não indica, não expressa, nem divulga uma compreensão explícita e concreta da importância do conhecimento na luta para a transposição da sociedade capitalista. Está ausente, na concepção de educação do Movimento, a perspectiva de universalidade científica, filosófica e cultural. Em realidade, a visão dos defensores da “educação do campo”,

reafirmamos, aproxima-se mesmo de uma perspectiva multiculturalista (DUARTE, 2012).

Lembramos que os meios de produção capitalistas contêm conhecimento científico objetivado, isto é, o conhecimento teórico integra os meios de produção, portanto, “separar os meios de produção do conhecimento que permite a existência deles é assumir uma atitude fetichista. A luta pela socialização do conhecimento é componente imprescindível da luta contra o capital” (DUARTE, 2012, p. 154).

Nestes termos, a transmissão do conhecimento pela escola é extremamente relevante, na medida em que considera “a perspectiva da formação dos indivíduos na direção caracterizada por Marx, da constituição da individualidade livre e universal” (DUARTE, 2012, p. 154). As relações entre a escola e a vida realizam-se por meio de complexos sistemas de mediações e para que a escola possa empreender ações realmente formativas necessita afastar-se “daquilo que é imediatamente vivido pelos indivíduos em sua vida cotidiana” (DUARTE, 2012, p. 155).

Assim sendo, não podemos deixar de considerar o conceito de *práxis* como categoria importante para a compreensão das epistemologias dos projetos de educação do campo, visto que, para Marx, muito além da interpretação da realidade importa a sua transformação, o que estabelece na prática, a prática como ponto de partida da ciência social. Portanto, para realizar a sua transformação (da realidade) é preciso, primeiramente, compreendê-la. Nesta direção, a compreensão da realidade não pode ser empreendida “sem a mediação dos conhecimentos científicos (teóricos), entendidos como abstrações realizadas por constantes e infinitas aproximações entre a realidade empírica e o conjunto de conhecimentos sobre a realidade produzido pela humanidade” (BEZERRA NETO, 2010, p. 153).

Eis porque é preciso compreender o grau em que as transformações e contradições da sociedade capitalista incidem e assinalam a educação, é necessário definir e assumir uma posição

“diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional”, tendo em vista a transformação da realidade (SAVIANI, s/d, p. 31).

Referências

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*. Documentos Finais. Luziânia/GO, 27 a 31 jul. 1998.

BEZERRA NETO, L. Educação do campo ou educação no campo. *HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 38, jun. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art12_38.pdf>. Acesso em 18 de mar. 2016.

_____. *Sem Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BRASIL. *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em 3 de out. 2015.

_____. *Lei n. 4.124, de 2 de março de 1963*. Dispõe sobre o Estatuto do Trabalhador Rural. Brasília: Casa Civil, 1963. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/14214.htm>. Acesso em 1 de out. 2015.

BRASIL. MDA. *Referências para o desenvolvimento territorial sustentável*. Brasília/DF: Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CONDRAF). Núcleo de Estados Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD, 2003. Disponível em: <www.mda.gov.br>. Acesso em 5 de out. 2015.

BRASIL. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)*. Manual de Operações. Brasília/DF: MDA/INCRA, 2004.

DUARTE, N. Luta de classes, educação e revolução. In: SAVIANI, D.; DUARTE N. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

GOHN, M. da G. *História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros*. 8 ed. São Paulo: Loyola, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Conceituação das características divulgadas na contagem da população de 1996*. Geociências. Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem/conceitos.shtm>>. Acesso em 19 de mar. 2016.

KOLLING, E. J.; NERY, I. J.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília/DF: UnB, 1999.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília/DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, volume 4, 2002. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/por-uma-educacao-do-campo-educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas-vol.-iv/view>>. Acesso em 3 de out. 2015.

LEITE, S. C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAIA, E. M. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? *Em Aberto*, Brasília, ano 1, nº 9, set. 1982. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1403/1377>>. Acesso em 12 de mar. 2016.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Obras escolhidas*. Volume 3. Rio de Janeiro: Polar, 1963.

MORISSAWA, M. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Dossiê MST Escola: documentos e estudos (1990–2001)*. São

Paulo: MST/Expressão Popular/Itterra, 2005. Disponível em: <[http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20\(13\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20(13).pdf)>. Acesso em 2 de out. 2015.

_____. Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro. 1º ENERA, Brasília, jul. 1997. Disponível em:

<<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1997%20E2%80%93%20Manifesto%20das%20educadoras%20e%20dos%20educadores%20da%20Reforma%20Agr%C3%A1ria%20ao%20povo%20brasileiro%20-%20MST.pdf>>. Acesso em 6 de out. 2015.

_____. Manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária. 2º ENERA, set. 2015. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/10/01/educadores-da-reforma-agraria-lancam-manifesto-pela-educacao-durante-o-2-enera.html>>. Acesso em 6 de out. 2015.

_____. O que queremos com as escolas de assentamentos. *Caderno de Formação nº 18*, São Paulo, 1991.

_____. *Surge o MST (1984-1986)*. MST, 2014. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/nossa-historia/84-86/>>. Acesso em 4 de out. 2015.

REVISTA SEM TERRA. A justiça brasileira e o campo: um instrumento do latifúndio para perpetuar a miséria. Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro. Ano 1, nº 2, out./dez., 1997. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=hemerolt&pagfis=6479&pesq=>>>. Acesso em 6 de out. 2015.

_____. Criação de cooperativas faz 5 anos: as conquistas e as dificuldades dessa experiência. Ano 1, nº 1, ago./set., 1997. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=hemerolt&pagfis=6479&pesq=>>>. Acesso em 6 de out. 2015.

ROSA, L. R.; FERREIRA, D. A. de O. As categorias rural, urbano, campo, cidade: a perspectiva de um *continuum*. In: SPÓSITO, M. E.

B.; WHITACKER, A. M. *Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural*. 3. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

SANTOS, F. R.; BEZERRA NETO, L. Políticas públicas para a educação rural no Brasil: da omissão à regulamentação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 166, dez. 2015. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/view/7190/6312>>. Acesso em 20 de mar. 2016.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. *Boletim Educação Física*, s/d. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/2883/artigo/A-pedagogia-historico-critica-e-a-educacao-escolar.pdf>>. Acesso em 20 de fev. 2016.

SILVA, J. G. *O novo rural brasileiro*. 2. ed. Campinas, SP: IE/UNICAMP, 2002.

TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CAMPO: NOVOS DESAFIOS

Acacia Zeneida Kuenzer¹
Marcos Antônio de Oliveira²

A análise das possibilidades emancipatórias da educação do campo, como expressão da luta pela terra, pelo trabalho e por condições de vida digna, implica compreendê-la como parte integrante do processo de construção do projeto contra-hegemônico do povo do campo. Assim compreendida, tem, ao longo do seu processo histórico de constituição, seus fundamentos no materialismo histórico, e em particular nas categorias práxis e princípio educativo, do que decorre o entendimento que seu projeto pedagógico resulta da materialidade, em constante movimento, das relações de produção e das relações sociais vividas no campo.

Essas relações são determinadas pelo modo capitalista de produção; portanto, analisar as possibilidades de educação no campo implica percebê-las como parte integrante da totalidade constituída pelas relações sociais capitalistas em sua dinâmica de reprodução, tanto das condições materiais como das superestruturas que as mantém e, ao mesmo tempo, transformam.

A apreensão da relação entre a materialidade e o projeto pedagógico que a partir dela se constitui, só se pode dar, portanto, mediante a compreensão das relações sociais e de produção vividas por homens e mulheres do campo em suas atividades reais, a cada

¹ Doutora em Educação pela PUC/SP, Professora Titular aposentada da UFPR e professora da Universidade Feevale.

² Doutor em Educação pela UFPR, Professor do Departamento de Planejamento e Administração Escolar do Setor de Educação da UFPR.

tempo e em cada espaço. Aprender e compreender essas relações implica adentrar na esfera da hegemonia do capital, com todas as suas contradições, sem o que não será possível elevar, ao nível da consciência, o projeto pedagógico emancipador. Esse projeto pedagógico contra-hegemônico, que não é produto de intelectuais, por mais orgânicos que sejam, está entranhado nas relações sociais e produtivas; é fruto de suas contradições, e será sistematizado (mas não produzido) pelos intelectuais orgânicos para os trabalhadores do campo. Sua base é material: as relações reais vividas no e a partir do campo; sua sistematização é fruto da reflexão crítica — materialista histórica — sobre esta materialidade. O resultado dessa reflexão, expresso no projeto pedagógico da educação do campo, será tanto mais transformador quanto mais profunda, e ao mesmo tempo ampla, for a leitura crítica da realidade, considerados os limites de transformação social a partir das superestruturas.

Desse ponto de vista, dada a base materialista histórica, há uma aproximação conceitual da pedagogia do campo, resguardadas as suas especificidades, à pedagogia do trabalho. A partir desse referencial, em especial de Gramsci, tem-se que os projetos pedagógicos, de cada modo e regime de produção específicos, resultam da necessidade de formação de profissionais que atendam às demandas da divisão social e técnica do trabalho, do ponto de vista do disciplinamento visando à participação na produção, no consumo e no poder. No modo de produção capitalista, embora haja um projeto pedagógico dominante, há espaço para a constituição de projetos contra-hegemônicos, que articulam conhecimentos e práticas pedagógicas de cunho emancipatório. Quanto mais aprofundado for o conhecimento das formas de organização da produção e das relações sociais dominantes — e no caso atual do capitalismo no seu regime de

acumulação flexível³ —, maiores as possibilidades concretas de transformação pelas práticas produtivas, sociais e pedagógicas dos que vivem do trabalho.

A constituição histórica do projeto de educação do campo teve suas raízes no regime de acumulação rígida, sob a hegemonia do taylorismo/fordismo. Necessário se faz reverem suas bases a partir da hegemonia do regime de acumulação flexível, e de suas consequências nas relações entre campo e cidade, à luz das novas formas de organização social e do trabalho; dentre essas consequências, a integração produtiva e suas formas de inclusão/exclusão trazem significativos impactos sobre as propostas pedagógicas do capital, e por contradição, do trabalho.

Pressupostos

Se a educação do campo só pode ser apreendida e sistematizada a partir das bases materiais — capitalistas — que a constituem, e, se entre suas finalidades precípuas, está a inclusão — na propriedade da terra, na produção, no consumo e no poder —, há que começar a análise pela reflexão acerca dessa possibilidade.

Com base nos trabalhos de Oliveira (2004), que faz um estudo rigoroso desta categoria nas obras de Marx, parte-se do pressuposto que, no modo de produção capitalista, todas as formas de inclusão são sempre subordinadas, concedidas, porque atendem às demandas do processo de acumulação. Ou, como afirma o autor, “o círculo entre exclusão e inclusão subordinada é condição de

³ Acumulação flexível é uma categoria formulada por Harvey, que assim a sistematiza: “[...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo... surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 1998, p. 140).

possibilidade dos processos de produção e reprodução do capital, sendo constitutivo lógico necessário das sociedades capitalistas modernas” (KUENZER, 2010, p. 254).

Assim, inclusão e exclusão são faces inseparáveis da mesma moeda; se, por um lado, as sociedades capitalistas dependem da exclusão para sobreviver, por outro, a realização da mercadoria depende da inclusão. Historicamente, a reinclusão dos excluídos tem resultado de um processo de redução ontológica, em que o capitalismo tem que tornar a realidade, e no caso específico, o trabalho, disponível à sua lógica, o que implica destruir sua complexidade anterior para reduzi-lo a determinações quantitativas da economia (OLIVEIRA, 2004, p. 23).

Foi assim com a passagem do artesanato para a forma industrial de produzir, em que a identidade e as práticas do artesão foram destruídas para transformá-lo em trabalhador dividido; no atual regime de acumulação, há que destruir o especialista para dar lugar ao trabalhador flexível, multitarefa (KUENZER, 2007).

Esse processo certamente atingiu homens e mulheres que vivem no campo, a partir da transformação das relações de produção que se flexibilizaram e precarizaram; compreender como ele está ocorrendo — intensificação do trabalho temporário, das formas de terceirização/quarteirização, do trabalho doméstico, do trabalho similar ao trabalho escravo, do trabalho infantil, e como as diferentes formas de trabalho se integram às cadeias produtivas — é fundamental para a constituição do projeto pedagógico da escola do campo.

Compreender o par categorial exclusão/inclusão, como relação constitutiva do modo de produção capitalista, em especial no regime de acumulação flexível, remete à nova lógica das relações mercantis: a competitividade dos setores dinâmicos no mercado mundial depende do que se pode chamar de exclusão includente dos setores precarizados a partir da constituição das cadeias produtivas.

A integração entre trabalho no campo e trabalho industrial se dá ao longo das cadeias produtivas no regime de acumulação flexível

O trabalho, em sua dimensão ontológica, é eminentemente social, o que leva à necessidade de compreensão de como homens e mulheres se relacionam entre si e com a natureza para existirem. E, neste sentido, a acumulação flexível expressa a forma histórica contemporânea de existência do modo de produção capitalista, cuja essência continua sendo a contradição entre a propriedade privada dos meios de produção e a venda da força de trabalho, embora assuma múltiplas e variadas formas de materialização.

Basta analisar de que modo se organiza o mercado de trabalho neste regime de acumulação, ao passar por profunda reestruturação para responder à volatilidade, ao estreitamento da margem de lucro e à acirrada competição. Como mostra Harvey, o princípio que rege esta reestruturação é a redução do emprego regular a favor do crescente uso do emprego em tempo parcial, temporário ou subcontratado (HARVEY, 1998, p. 143).

As empresas, para enfrentarem a competição assegurando razoável margem de lucro, mantém um núcleo duro de trabalhadores estáveis, com boas condições de trabalho, política generosa de benefícios e oportunidades de qualificação permanente, para assegurar capacidade de adaptação a novas exigências do trabalho, inclusive a mobilidade geográfica. Tais profissionais são submetidos permanentemente a processos de formação científico-tecnológica e de gestão, uma vez que o domínio do conhecimento de ponta se configura como vantagem competitiva: o próprio saber torna-se uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais (HARVEY, 1998, p. 151). Pode-se afirmar que a relação permanente com o conhecimento, aliada à oportunidade de enfrentamento de situações complexas, ou eventos, confere a esses profissionais flexibilidade para dar conta da dinamicidade dos processos de trabalho intrafirma e, ao

mesmo tempo, assegura-lhes as condições necessárias à mobilidade, quando não for mais possível ou interessante retê-los.

Para além deste núcleo central, temos os grupos periféricos, compostos por trabalhadores cujas competências são facilmente encontradas no mercado e por toda a sorte de trabalhadores temporários e subcontratados, que apresentam baixa qualificação e alta rotatividade, uma vez que são incluídos/excluídos de ocupações precarizadas e intensificadas ao sabor das necessidades do mercado. Neste caso, a flexibilidade resulta da permanente movimentação de uma força de trabalho desqualificada, ocupada em tipos diversificados de trabalho precarizado, consumida predatoriamente ao longo das cadeias produtivas, onde e pelo tempo que se fizer necessária.

Se, no caso dos trabalhadores do núcleo duro, a flexibilização resulta da qualificação, no caso dos trabalhadores periféricos ela resulta da desqualificação. Para a formação/disciplinamento destes dois grupos, a educação básica atua de modo diferenciado: para os primeiros, assume caráter propedêutico, a ser complementada com formação científico-tecnológica e sócio-historicamente avançada. Para os demais, assume o caráter de preparação geral, que viabiliza treinamentos aligeirados com foco nas diferentes ocupações em que serão inseridos ao longo das trajetórias laborais, em diferentes pontos de diferentes cadeias produtivas. De todo modo, nesses casos, a educação básica, completa ou, na maioria das vezes, incompleta resulta em formação final e contribui para a flexibilidade através da desqualificação.

É o que temos chamado, em outros textos, de exclusão includente na ponta do mercado, que exclui para incluir em trabalhos precarizados ao longo das cadeias produtivas, dialeticamente complementada pela inclusão excludente na ponta da escola, que, ao incluir em propostas desiguais e diferenciadas, contribui para a produção e para a justificação da exclusão.

Essa descrição faz-se necessária para que se compreenda como se dá o processo de redução ontológica acima referenciado: os

trabalhadores, até recentemente incluídos através de contratos formais, vão sendo progressivamente desmobilizados pela *flexibilização do trabalho e de suas relações*, juntando-se àqueles que nunca se incluíram, ou por falta de emprego ou por impossibilidade de assumirem um emprego formal; particularmente as mulheres que, duplamente exploradas, têm que arcar solidariamente com o ônus do sustento da família e com o trabalho doméstico. Através das relações sociais flexibilizadas, estes trabalhadores, antes vinculados a sindicatos combativos, vão se negando como sujeitos de direitos, a partir de discursos permanentemente reiterados que não só justificam a exclusão como a apresentam de forma positiva.

À medida que se avança na cadeia, no sentido dos trabalhos mais complexos, vão se verificando outras demandas de qualificação profissional e de escolaridade, permitindo compreender que a inclusão subordinada é regida pela polarização das competências⁴; a compreensão desta categoria ficou facilitada pelo estudo da cadeia com os seus principais elos, que evidenciou dois movimentos, os quais elucidam como a polarização reforça a precarização, viabilizando um consumo cada vez mais predatório da força de trabalho, objetivando a lógica da acumulação flexível. Por um lado, verifica-se a maior exigência de escolaridade e/ou educação profissional à medida que a cadeia se complexifica tecnológica e administrativamente, pela adoção de novos processos, equipamentos, materiais e formas de organização e gestão; por outro lado, a desmobilização de trabalhadores qualificados, que passam a ser incorporados em pontos da cadeia onde o trabalho é mais precarizado e intensificado (KUENZER, 2006).

⁴ Polarização de competências: demandas polarizadas de educação profissional ao longo das cadeias produtivas, que necessitam de um número cada vez menor de profissionais qualificados para atuar nos setores reestruturados (KUENZER, 2005, p. 77-96).

Este processo de redução da classe trabalhadora a uma identidade que lhe permita incluir-se no processo de trabalho através de formas predatórias, dá-se através dos processos de flexibilização e conta com a contribuição de processos pedagógicos, que ocorrem no âmbito das relações sociais e produtivas, e através da escola e da formação profissional, quando essas oportunidades estão disponíveis. No caso dos trabalhos feitos fora das firmas, a flexibilização demanda uma subjetividade que se ajuste à sazonalidade, à intensificação, à variabilidade de ocupações, à necessidade de adaptar-se a novas tarefas, enfim, demanda uma força de trabalho com mobilidade e plasticidade para ajustar-se permanente ao novo, que, no caso, corresponde ao trabalho precário, o qual demanda pouca qualificação, predominantemente de natureza psicofísica e tácita, para o que a escolarização pouco contribui. Uma força de trabalho com as características daquela demandada pelo modo taylorista/fordista, porém sem os benefícios da estabilidade e do vínculo formal.

Já nas firmas reestruturadas que compõem as cadeias, em que a formação teórico-prática se evidencia como necessária, a flexibilização assume o significado da polivalência, da capacidade de aprender permanentemente e de ajustar-se à dinamicidade de uma planta que se adapta continuamente, para atender às demandas do mercado.

Nestas duas situações, as pesquisas mostraram que o processo de redução ontológica conta com mais uma importante estratégia educativa voltada para a formação de subjetividades que se adaptem à flexibilização e ao mesmo tempo justifiquem o insucesso a partir dos sujeitos: as propostas de educação para o empreendedorismo, categoria que também está presente na ideologia da educação capitalista para os que vivem no campo (KUENZER, 2006; KUENZER, 2007).

Compreender como a integração produtiva, caracterizada pela crescente intensificação e precarização do trabalho, atinge o campo, passa a ser fundamental para que o processo de construção coletiva

do projeto pedagógico da escola do campo avance, na perspectiva da contra-hegemonia.

Reconhecendo o direito dos jovens do campo a uma educação enraizada em sua prática social, há que compreender como está se dando o processo de redução ontológica que está transformando o trabalhador do campo, proprietário de seus meios de produção, dono de seus saberes e de suas decisões, no trabalhador dividido, ocupado sazonalmente, jogado de um espaço para outro, para atender às demandas das cadeias produtivas que integram, sob a lógica da acumulação flexível, o trabalho agrícola ao trabalho industrial. E, ao mesmo, caracterizar os processos responsáveis pela polarização do trabalho no campo e suas consequências pedagógicas, uma vez que a pequena e grande burguesia agrária asseguram a seus jovens uma educação intelectualizada de natureza urbana.

A caracterização dessa contradição passa a ter relevância para que não se incorra no erro de disponibilizar um projeto pedagógico que, desconsiderando a materialidade das cadeias produtivas na acumulação flexível, contribua com a inclusão excludente, dessa forma alimentando o consumo predatório do trabalho no campo.

Para tanto, é necessário entender como agricultura e indústria se integraram a partir da hegemonia do modo de produção industrial. Entendido esse processo, analisar como ele ocorre no Brasil, para, finalmente, caracterizar as categorias pedagógicas definidas pela materialidade da acumulação flexível, e dos espaços de contradição que permitam o avanço de uma educação emancipatória no campo.

Indústria e agricultura: revolução nas formas de produção e vida no meio rural

Com o avanço técnico e organizacional derivado da produção do conhecimento, a forma industrial de produzir passou a ser hegemônica, viabilizando a produção de novas mercadorias num

nível até então desconhecido pela humanidade. Na essência, a indústria produz o inédito, abrindo uma nova etapa na história da humanidade: o centro de gravidade da sociedade deixa de ser o campo. A produção rudimentar, alicerçada unicamente na empiria e na experiência, passa a ser a produção baseada na ciência; o motor da sociedade passa a ser a cidade. Como afirma Marx (1996), é na esfera da agricultura que a grande indústria opera de modo mais revolucionário à medida que aniquila o bastião da velha sociedade, o “camponês”, e o substitui pelo assalariado. As oposições e as necessidades de transformações sociais do campo ficam, assim, equiparadas às da cidade. Em lugar do funcionamento mais rotineiro e mais irracional, entra a aplicação consciente, tecnológica, da ciência. O rompimento do laço familiar originário da agricultura e da manufatura, que as enlaçava na dimensão mais simplificada, é consumado pelo modo de produção capitalista. Ele cria, porém, simultaneamente, os pressupostos materiais de uma nova síntese, superior, resultante da união entre agricultura e indústria na base das suas figuras opostamente elaboradas. Com a preponderância sempre crescente da população urbana, que se aglomera em grandes centros, a produção capitalista, por um lado, concentra a força motriz histórica da sociedade e, por outro lado, perturba a troca material entre homem e terra, isto é, o retorno ao solo dos componentes consumidos pelo homem na forma de alimentos e de vestuário, condição natural de duradoura fertilidade do solo.

Como se pode verificar, Marx percebeu o fundamental da relação entre a indústria, a agricultura e a sociedade; a nova forma de produzir subverteu de tal forma as maneiras de produzir no campo que o uniu à cidade pela utilização da ciência nos processos produtivos, típicos da indústria, também na agricultura. Com isso, a agricultura passou a produzir o que indústria demanda, e não mais como antigamente, em que a oficina trabalhava a partir das matérias-primas, dos elementos ofertados pela agricultura. No que se refere ao que modernamente se denomina de cadeia produtiva,

Marx demonstra que a agricultura vira um ramo da indústria. Disso resulta um entrelaçamento entre as dinâmicas sociais no campo e na cidade, uma vez que, de acordo como próprio Marx (1989, p. 577): “A necessidade de transformação social e a oposição de classes no campo são assim equiparadas às da cidade”.

A unificação do campo à cidade, operada pelo estabelecimento da agricultura como um ramo da indústria, deu lugar ao que Kautsky (1980) denominou de agricultura moderna. Para o autor, tal agricultura seria definida por duas características básicas: a sua organização para a produção de mercadorias, portanto orientada pelo mercado capitalista, e, para isso, alicerçada no conhecimento e na experimentação, viabilizada pelo desenvolvimento da ciência, principalmente das ciências físicas e naturais, mas também da economia agrícola.

O autor demonstra, utilizando o exemplo do que ocorria na Europa no início do Século XX, como a agricultura estava se tornando apêndice da indústria por ofertar o que ela consumia ao mesmo tempo em que era consumidora de produtos industriais, portanto também motora do desenvolvimento industrial capitalista, pois formadora do mercado interno para produtos industriais.

Do mesmo modo, e sempre alicerçado no desenvolvimento histórico da agricultura europeia, Kautsky (1980) também demonstrou como havia uma tendência, na agricultura, à produção em larga escala, permitida pela especialização produtiva e que tenderia a ser hegemônica. Conclui pela superioridade da grande produção no campo em relação à pequena, justamente por utilizar uma agricultura moderna, que permite racionalizar melhor os insumos e potencializar rendimentos, reduzindo o valor e, portanto, o preço do que se produz. Afirma, ainda que a tendência, no mundo, seria a do crescimento da agricultura moderna em detrimento da agricultura tradicional. Pode-se dizer que a obra de Kautsky trata, de forma mais específica, a dinâmica capitalista na

agricultura, deixando claro seus nexos com a grande indústria, bem como seus efeitos sobre a ela.

Outras obras importantes para entender o sentido da relação entre agricultura e indústria, inaugurada pelo capitalismo, referem-se às de autoria de Lênin (1982, 1980) que demonstra como a evolução da agricultura era funcional ao desenvolvimento da indústria, que, cada vez mais, se tornava consumidora de produtos agrícolas, constituindo-se cada vez mais no elemento motor da construção do mercado interno já na Rússia czarista.

Da mesma maneira, na segunda obra citada, analisando o que estava ocorrendo na agricultura norte-americana, o autor demonstra que o fato de, neste país, estar havendo, no início do Século XX, um crescimento do número de pequenos estabelecimentos, só podia ser explicado pelo fato de esta ser consumidora de produtos industriais, os quais permitiam racionalizar seu trabalho, aumentar produtividade e reduzir seus custos. Colocava-se, portanto, esta obra contra as interpretações de correntes principalmente na Rússia, que viam a permanência de pequenos estabelecimentos rurais como decorrentes de uma suposta lógica não capitalista, mesmo dentro do capitalismo.

No geral, todas essas obras demonstram como a agricultura se vincularia, cada vez mais, com a indústria, demonstrando como, neste setor, a tendência seria a do uso de insumos produzidos pela indústria, no tempo que passaria a produzir para ela. Ou seja, demonstravam como, a partir de então, a lei do valor também seria a grande bússola que daria a direção do desenvolvimento rural, mesmo reconhecendo que, na agricultura, isso não ocorreria de forma uniforme nem no espaço e nem no tempo. Como consequência, haveria: especialização produtiva, como na indústria; diferenciação social entre agricultores que conseguiam se inserir nesse processo e os que não; aumento da composição orgânica do capital no campo e, portanto, a queda do número de pessoas trabalhando diretamente nos processos produtivos agrícolas.

O fato é que a história dá ampla razão a esses autores. Até a revolução industrial do Século XVIII/XIX, a agricultura se fazia de forma muito rudimentar em relação ao que é hoje, baseando-se mais na experiência empírica e nos saberes dos camponeses. Acompanhando as descobertas que permitiram o aparecimento de ciências como a química, a biologia e a ciência dos solos (iniciadas na Europa no Século XVIII), para além da mecanização permitida pelo aparecimento do motor a vapor e depois à explosão, a agricultura passou a basear-se no conhecimento científico e na experimentação.

Da química, o conhecimento dos componentes para a nutrição de plantas permitiu o desenvolvimento dos adubos e fertilizantes. Da biologia, o conhecimento da fisiologia vegetal, da biologia de insetos e da genética permitiram a seleção de plantas; o desenvolvimento de métodos de combate a espécies animais que se constituíam em pragas (insetos, principalmente); os métodos contra doenças — fúngicas e bacterianas, principalmente. Da ciência dos solos, esse conhecimento permitiu o desenvolvimento de métodos tanto de recuperação, manutenção e enriquecimento de sua fertilidade, quanto de irrigação e drenagem, significando, em muitos casos, uma verdadeira adequação deles a espécies de plantas desejáveis.

Esta vinculação da agricultura à primeira revolução industrial, junto à migração das populações que deixam o campo e passam a viver nas cidades, faz com que se passe a produzir o que o mercado urbano começa a demandar. Em breves linhas, pode-se dizer que, para atender às novas necessidades, empresas que já existiam (como a Nestlé, desde o século XVII, e a Bunge, desde o XVI — as quais, inicialmente, eram processadoras locais de produtos agrícolas ou comercializadoras de grãos), vão, aos poucos, processando volumes cada vez maiores e em regiões mais alargadas, vindo a constituírem-se como empresas continentais — e depois globais — de processamento de alimentos, dando origem à agroindústria. A partir daí, apareceram agroindústrias que se

ligam à agricultura e à indústria, propriamente dita, fazendo a articulação entre o agricultor, no mundo rural, e o consumidor urbano.

Esse processo inicia-se quase que concomitantemente, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos da América, adentrando o século XX, e é neste último país que o processo vai dar um salto qualitativo para o mercado mundial. Isso é possível, porque, nesse país, para além do desenvolvimento de técnicas oriundas das ciências físicas e biológicas, é ali que a indústria dá o salto oriundo da Segunda Revolução Industrial: a melhoria na produção de aço, barateando-o, a eletricidade e o motor elétrico, a ampliação da utilização do motor à combustão, a produção em escala para o mercado de massas e a “gerência científica”. Esses avanços trouxeram a possibilidade da reorganização produtiva pelo truste — o monopólio —, iniciando-se o que se pode chamar de coordenação da cadeia produtiva.

Inicialmente representada pela indústria siderúrgica de linhas férreas e do petróleo — que levam a infraestrutura para o desenvolvimento do mercado interno, pela ampliação de rotas comerciais —, empresas como Cargill, Bunge, ADM — pioneiramente pequenas empresas regionais com entrepostos de comercialização de grãos — começam a utilizar-se desta estrutura para levar seus produtos a outros mercados, percebendo que poderiam explorar mercados mais amplos. Começam, então, a articular locais de produção no meio rural com os de consumo nas cidades. Nasce, assim, a cadeia produtiva coordenada por uma empresa ou um grupo de empresas, seguindo o modelo do truste do petróleo ou da linha férrea.

Com isso e com o aparecimento histórico de empresas que trabalham em ramos que vão da comercialização de grãos ao melhoramento genético e à produção de sementes, à produção de adubos e agrotóxicos — todos combinados no sentido de atender a um mercado que se localiza cada vez mais nas cidades —, há o desenvolvimento, naquele país, de um novo hábito alimentar (o

consumo de proteína vegetal pelo animal). Essa proteína animal, representada pelas carnes de suíno, bovino e ou de aves (especialmente frango), para ser produzida, precisa de grãos que alimentem estes animais.

A proteína vegetal que alimenta esses animais é obtida, principalmente, de um conjunto de cereais, fundamentalmente, a soja, o milho e o trigo, mas também a aveia e o sorgo, que passam a ser produzidos em larga escala para atender ao consumo urbano de carne – em decorrência disso, alterações significativas operam-se no mundo rural naquele país.

A produção destes bens especializa-se, gerando uma diferenciação social entre os que podem e os que não podem arcar com os investimentos exigidos e, como consequência, ocorrem a concentração fundiária e o recuo na população rural. A necessidade dessa produção e a utilização de técnicas dela derivadas, oriundas da agroindústria, leva à uniformização das formas de trabalho e ao domínio da produção rural pela indústria. O fato é que este país se torna a principal nação industrial do planeta, porque, entre outros fatores, leva ao mundo uma nova indústria que é a agricultura, não sendo por acaso que é neste país que surge a ciência do agronegócio, ou do “*agribusiness*”.

Esta forma de produzir amplia-se principalmente a partir do pós-guerra nas áreas de influência dos vencedores: Europa, América Latina e Ásia, em especial o Japão. De acordo com a FAO (Food and Agriculture Organization of the United Nations), entre 1961 e 2005, a produção de soja aumentou 12 vezes, atingindo 317,3 milhões de toneladas na safra 2015/16; a de milho 5 vezes, atingindo 989,9 milhões de toneladas; a de trigo três vezes, atingindo 732,8 milhões de toneladas e a de carnes, quase 5 vezes. No mesmo período, produtos que fugiam ao padrão alimentar acima descrito, como a mandioca e o feijão, aumentaram, aproximadamente, apenas 2,5 vezes.

A organização industrial da agricultura levou ao aumento da produção de alimentos, com o recuo na área plantada e o aumento

da produtividade — essa última, consequência do avanço do trabalho morto, traz a queda na ocupação e na população que vive no meio rural. De acordo com a mesma FAO, desde 1975, a produção total de produtos agrícolas (vegetais) aumentou mais de 2,6 vezes, atingindo 2,8 bilhões de toneladas em 2014. Entretanto, a área cultivada para a obtenção deste volume recuou de 675 milhões de hectares, em 1975, para menos de 670 milhões em 2014. Com isso, a produtividade média por hectare passou, no período, de 1,76 para quase 4 toneladas. Ainda de acordo com a FAO, no mesmo período, a população mundial aumentou de 3,7 bilhões para 7,2 bilhões de pessoas. Enquanto a população rural passou de quase 2,4 bilhões para 3,4 bilhões, a urbana passou de 1,3 bilhão para algo próximo a 3,8 bilhões de pessoas. Se, somente a evolução desta distribuição já demonstra a tendência de aumento da população urbana sobre a rural (192% contra 41%, respectivamente), há que se lembrar, por estes números, que, em 1975, a população rural era maior que a urbana, representando quase 65% da população mundial, e, na atualidade, representa apenas 47%.

As cadeias produtivas no meio rural brasileiro e suas transformações recentes: os casos dos grãos e das carnes

No Brasil, repete-se o mesmo movimento: a concentração produtiva só se realizou com uma integração ainda maior da agricultura à indústria que passou a ser sua consumidora. De fato, se isso se consolidou nos anos 1970, desde o início dos anos dos anos 1990, a economia brasileira vem passando por um processo de abertura comercial e financeira que trouxe reflexos para a agricultura, no sentido de elevar a sua vinculação ao capital, ao mercado mundial e ao avanço do trabalho morto no meio rural. Tal abertura, representada pela sobrevalorização da moeda nacional frente ao dólar, a redução dos impostos de importação e a assinatura dos tratados do Mercosul, a desoneração de impostos

(ICMS) para a exportação de produtos agrícolas e as mudanças legais, que praticamente acabaram com as diferenças entre empresas nacionais e estrangeiras, trouxe o aumento das importações de produtos agrícolas (lácteos, algodão/tecido e trigo, principalmente) e a entrada do capital mundial na aquisição de empresas do setor agrícola. Estes dois movimentos, combinados, levaram à reestruturação produtiva no campo, de forma a favorecer o aumento das denominadas economias de escala e o recuo da produção em pequena escala.

No caso dos lácteos, esse movimento significou o aumento de escala de produção, uma vez que, somente entre 1985 e 2006, aumentou 20%, mas o número de estabelecimentos que produzem leite recuou 25% no mesmo período. Isso foi possível pela adoção, por parte da indústria, de técnicas modernas de produção do leite UHT em relação ao leite pasteurizado, o que obrigou os agricultores a adotarem tecnologias de ordenha mecânica e resfriamento elétrico. No caso do algodão, a sua entrada no país, bem como a de tecidos de várias origens, trouxe a queda na produção de São Paulo e do Paraná — baseadas na pequena propriedade agrícola, com colheita manual — e acarretou sua concentração na produção com colheita mecânica no Centro-Oeste do país.

Entretanto, o que há de novo, desde o início dos 2000, do ponto de vista da técnica na agricultura, é a incorporação da base microeletrônica. No caso dos grãos, houve um aprofundamento na produção de soja, milho e trigo, resultante da adoção de tecnologias extremamente poupadoras de trabalho. Inicialmente, o melhoramento das variedades passou da tecnologia do híbrido para o transgênico e os novos equipamentos e implementos utilizados (com base microeletrônica), permitiram que se vendam/contem as sementes por unidade, não mais por volume. Da mesma forma, tais equipamentos permitem o controle de máquinas semeadeiras e adubadeiras, que uniformizam melhor o plantio e a colheita, assim como os trabalhos de pulverização de

agrotóxicos, pois trabalham com sistemas integrados de controle de bicos, água e pressão até análises da fertilidade do solo e das necessidades de agrotóxicos por talhão do terreno, previamente ajustados num sistema de controle central. Além disto, há também o sistema de controle de dirigibilidade do equipamento, vinculado a um sistema de navegação por satélite.

No caso dos lácteos, por sua vez, a entrada da microeletrônica permitiu o controle de movimentos de equipamentos de ordenha, a realização de testes clínicos de leite (mastite), pelo envio, por intermédio de sensores, de informações a um computador central que regula o processo. Não é por acaso que no Brasil aumenta a produção de leite e recua o número de agricultores, como visto acima. Por conta disso, de acordo com o IBGE, a produção de leite por estabelecimento produtor, no Brasil, aumentou de 9,9 mil para 15,98 mil litros/ano entre os Censos Agropecuários 1995/96 e 2005/06. Com a realização de um novo censo, a continuidade deste processo fatalmente demonstrará uma concentração ainda maior.

Finalmente, no caso das carnes, o processo é o mesmo. Tendo sido criados pelas pioneiras Sadia e Perdigão, em Santa Catarina, nos anos 1956/60, essas empresas passaram a ganhar mercado nacional e depois internacional quando iniciam a produção de frango no sistema de integração, a partir dos anos 1970. Em associação com empresas estrangeiras fornecedoras de matrizes genéticas e com cooperativas que lhe entregavam grãos (soja e milho principalmente), no sistema de integração, a indústria fornece ao agricultor os animais e a ração, o qual, por seu turno, entra com os investimentos em aviários, a energia (elétrica e lenha) e o trabalho.

Com esse sistema, a produção de aves (frangos e perus, principalmente) aumentou significativamente no Brasil, sendo a carne de frango a mais consumida no país. Até a década de 1990 havia no mercado algumas empresas regionais e as três nacionais, mas, a partir de então, o mercado brasileiro sofreu alterações com a entrada de capital estrangeiro e, atualmente, elas têm que dividir

mercado com empresas como a norte-americana Tayson Foods, com plantas no Paraná e em Santa Catarina. No Paraná, há uma participação importante de cooperativas de agricultores neste mercado, mas o modelo é praticamente o mesmo da integração.

Até meado dos anos 1990, as escalas de produção davam conta de exigências de um aviário com capacidade de até 12 mil frangos/lote, com o trabalho sendo gerido geralmente pela família do agricultor. A partir de então, as exigências de escala aumentam, e os agricultores passam a ter que arcar com investimentos em sistemas de ventilação e de alimentação, especialmente. Entretanto, a partir de meados dos anos 2000, as exigências de implantação de sistemas automatizados começam a aparecer e, atualmente, já há empresas com aviários instalados nos estabelecimentos dos agricultores com sistema microeletrônico de controle de temperatura, água, umidade e ruídos.

Desta maneira, já há lotes com até 300 mil frangos alojados, representando um aumento de mais de 20 vezes o tamanho do lote padrão existente até os anos 1990. Não é por acaso, também nessa situação, que o aumento da produção ocorreu com o recuo no número de agricultores que se dedicam à atividade, apesar do aumento constante no volume produzido no Brasil. De acordo com IBGE (Censos Agropecuários), entre 1995/96 e 2005/06, o volume alojado de aves no país passou de 718,53 milhões para 1,24 bilhão de cabeças, enquanto o número de estabelecimentos com aves recuou de 3,16 para 2,71 milhões. Ou seja, o volume de aves alojadas por estabelecimento aumentou 102%, passando de 227,1 mil para 458,72 mil cabeças nesse período.

Quanto à integração, em decorrência da entrada de empresas no setor agropecuário brasileiro, os anos 1990 foram marcados por movimentos em quase todas as cadeias produtivas. O setor lácteo deixou de ser dominado por empresas/cooperativas e passou para capital internacional como Danone (francesa), Parmalat/Laep (italiana e fundo de investimento europeu) e Nestlé (suíça). O setor têxtil migrou praticamente todo, com exceção do Grupo Vicunha,

para empresários que ou negociam o algodão com compradores internacionais ou para a têxtil norte-americana Palm Springs.

No setor de grãos, comandam o setor as norte-americanas Cargill, ADM e Bunge e a francesa Louis Dreyfus; no setor de café, a suíça Nestlé, as norte-americanas Sara Lee e Starbucks e a alemã Mellita.

Dinâmica recente da população rural: o que pode ser dito a partir das transformações produtivas

A enorme concentração da produção, descrita anteriormente, leva a alterações nas formas de trabalho e na dinâmica populacional no meio rural. Um primeiro fato a destacar é que está havendo recuo no pessoal ocupado na agricultura brasileira. De acordo como IBGE (Censos Agropecuários), em 1970 havia 17,5 milhões de pessoas ocupadas na agropecuária brasileira. Esse número aumentou até 1985, mas voltou a recuar desde então e, em 1996, haviam somente 16,4 milhões de pessoas em alguma atividade agrícola no Brasil. Ou seja, se em 1970, os estabelecimentos agropecuários ocupavam uma área de 4,92 milhões de hectares e em 1996, uma de 5,2 milhões, isto representa 3,5 pessoas ocupadas por hectare em 1996 e apenas 3,1 pessoas em 2006 — ou seja, se produz mais com menos gente na agricultura.

Dois elementos devem ser adicionados para completar a análise da reestruturação produtiva no campo e que estão relacionados diretamente ao trabalho/utilização de mão de obra. Quanto às tecnologias e à organização do trabalho, entre 1970 e 2006, de acordo como IBGE, o número de tratores utilizados (fonte de movimento) na agropecuária brasileira aumentou de 165,8 mil para 786 mil, o que dá uma evolução de um trator para cada 29,69 hectares, em 1970, para um trator para apenas 6,6 hectares em 2006. Sem contar o fato de que os tratores estão mais potentes e, agora, guiados por satélite, o que economiza muito mais trabalho. Esses

números nos dão ideia de como está a capacidade de gerar postos de ocupação no meio rural brasileiro na atualidade.

Além disso, deve-se lembrar de que na agropecuária a utilização de mão de obra é maior nas atividades agrícolas (maior em culturas anuais e menor em culturas perenes como laranja, cana e café), sendo menor ainda, na pecuária e na silvicultura. No período de 1970 a 2006, embora tenha recuado a área com café, ela aumentou em mais de 130% com cana e em 210% a área cultivada com laranja no Brasil. De outro lado, as áreas com pastagens (pecuária), matas e florestas (exploração florestal e silvicultura), aumentaram de 211,8 milhões para 271,9 milhões de hectares no mesmo período, fazendo com que estas áreas, com menor capacidade de absorção de mão de obra, ainda representem quase 80% do total da área utilizada pela agropecuária no Brasil. A contar a passagem de mais 10 anos, desde o último Censo, e a continuidade da concentração produtiva, somada, agora à incorporação da microeletrônica na agricultura, os novos números devem apenas demonstrar novos recuos.

Desse modo, é possível compreender os dados do IBGE/Censos Demográficos: a população rural no Brasil atual é inferior a 18% da população total do país, perto de 35,5 milhões de pessoas, quando, em 1950 era de 51,94 milhões, ou 64% da população total do país.

Mas se havia, em 2005/2006, pouco mais de 5,2 milhões de estabelecimentos agrícolas e apenas 423,6 mil produziam quase 85% da produção total, que atividade exercem o restante, ou aproximadamente 4,7 milhões de estabelecimentos hoje em dia? Fora uma pequena parte que é terra de governos e ou de entidades filantrópicas (principalmente das igrejas), a maioria dos estabelecimentos produz pouco em termos quantitativos.

Estudos têm demonstrado que há que fazer uma diferenciação entre os estabelecimentos localizados mais próximos aos grandes centros e os mais distantes. Os primeiros, por estarem melhor localizados em termos de proximidade aos mercados

consumidores, tendem a apresentar ou o emprego maior de pessoas, principalmente em atividades ligadas à produção de hortigranjeiros e/ou na exploração de alguma atividade não agrícola, ligada principalmente ao turismo. Estas, entretanto, são as que mais apresentam o fenômeno da “chacarização” no entorno dos grandes centros, o que não representa, em si, atividades agrícolas diretas.

Da mesma forma, e em combinação com a crescente concentração no varejo que tem ocorrido nas grandes cidades — o qual origina empresas produtoras de hortigranjeiros e frutas, que fazem contratos diretamente com as grandes redes de supermercados —, as possibilidades de absorção de mão de obra por estas regiões também têm sido limitadas. As outras regiões, mais distantes dos centros urbanos, ou tendem a ficar mais isoladas e/ou integram-se à dinâmica produtiva dos grãos, pecuária e ou silvicultura/exploração vegetal.

De qualquer modo, o avanço do capitalismo e do modo industrial de produzir com o uso da microeletrônica, tornaram ainda mais díspares, no campo brasileiro, as formas de manifestação das migrações. Com a redução das oportunidades de ocupação no meio rural, num momento em que se integra à indústria e à cidade, não mais existe no Brasil o modelo único de saída do homem do campo e sua instalação na metrópole, típica do Brasil dos anos 1960 aos 1980, como demonstra Brito (2007).

Evidentemente, ainda existe em grande quantidade esse movimento, mas, atualmente, o trabalhador, ex-agricultor, que tem cada vez mais inviabilizada sua permanência no campo, toma o caminho de uma cidade pequena ou média, para nela permanecer o restante da vida, e/ou, em muitos casos, rumar à cidade grande ou retornar à sua cidade de origem. As mudanças são tais que, atualmente, muitos agricultores deixam o campo para residir em cidades pequenas, mas no perímetro urbano do município. Em muitos casos, deixam o campo como local de moradia, mas continuam nele trabalhando, em seus pequenos sítios e ou em

atividades temporárias. Os mais abastados se retiram do rural para morar no centro urbano e os mais pobres dele se retiram para morar na franja suburbana dos municípios, em condições de moradia e infraestrutura que lembram as favelas, até pouco tempo “privilégio” dos grandes centros urbanos brasileiros.

Como não há números para o total do país que demonstrem tal situação, há que se olhar casos específicos. Vieira (2013) fez um estudo interessante a respeito das condições de vida num bairro da franja urbana de Urubici (SC) e, entrevistando os moradores do Jardim Verde Vale, localizado em área de proteção ambiental da cidade, verificou que a maioria de sua população de baixa renda se originava das fazendas da região — as quais estavam trocando a pecuária pela soja — e foram para lá diretamente ou antes já tinham tentado morar em outras cidades como Londrina, Curitiba, Francisco Beltrão (no Paraná), ou Lages e Florianópolis (em Santa Catarina), entre outras cidades.

A maioria dos homens não tinha emprego fixo (poucos tinham ocupação na cidade) e trabalhavam vendendo sua força de trabalho em atividades agrícolas temporárias existentes na região (colheita da maçã, plantio de tomate e pimentão, colheita da erva-mate etc.). A maioria das mulheres também não tinha emprego fixo, mas trabalhava em alguma atividade relacionada ao turismo, pois se trata da região mais fria do Brasil, ou em casas de família geralmente como diaristas.

Outro caso que pode ser citado é o estudo de Locks e Oliveira (2013), que analisou a dinâmica rural e a atuação das Secretarias da Educação de 18 municípios da denominada Região da Serra Catarinense. Nesse estudo, referindo-se especificamente ao município de Otacílio Costa, e verificando ali a existência de uma forte base industrial — e mesmo comercial — propiciada pela indústria da madeira (papel, celulose e de móveis, principalmente), constata um claro movimento de recuo nas atividades agrícolas. Entretanto, e apesar de a população estar concentrada no perímetro urbano, também constata um movimento de pessoas que moram

no meio rural, mas trabalham no meio urbano, ou na indústria e/ou no comércio. Nesse meio, também encontrou pessoas vivendo em bairros da franja urbana, oriundas de outras cidades da região, que trabalham no meio rural em atividades temporárias, especialmente no desbaste de madeira.

Esses casos demonstram que continua a haver, no Brasil, uma forte influência da estrutura fundiária e da forma de acesso à terra em sua dinâmica, pois os interesses das classes proprietárias, em se valer da expansão capitalista, definem o que deve ser produzido; há clara expansão da produção capitalista na agricultura brasileira, com a sua integração à terceira revolução industrial pela incorporação da microeletrônica à sua base produtiva; tal reestruturação altera as formas de vida e de trabalho no mundo rural, com alterações na sua dinâmica populacional.

Ou seja, na essência, a crescente incorporação da agricultura à indústria, mediante a integração em cadeias produtivas, vulnerabiliza os trabalhadores do campo, favorecendo o consumo predatório da sua força de trabalho e contribuindo, dessa forma, para a destruição de sua identidade e de sua cultura.

Um dos dilemas que se colocam, a partir dessa nova materialidade, é como assegurar aos jovens uma educação enraizada em sua realidade, mas que também permita sua integração à universalidade das relações sociais e produtivas, sem o que não há emancipação possível.

Com a finalidade de trazer algumas contribuições à construção coletiva de projetos pedagógicos que permitam enfrentar esse dilema, são apontados alguns resultados de pesquisas de campo em cadeias produtivas, que permitem não só compreender como está ocorrendo o processo de inclusão excludente, mas também identificar as contradições a serem trabalhadas a favor do projeto contra-hegemônico (KUENZER, 2006; KUENZER, 2007).

A Pedagogia do trabalho na acumulação flexível: novos desafios para a educação no campo

Embora a integração dos sistemas de produção venha se desenvolvendo ao longo da história do capitalismo, no regime de acumulação flexível ela assume novas feições: por meio da subcontratação organizada, integra sistemas mais antigos, como o trabalho domiciliar, familiar, artesanal e paternalista, cuja combinação passa a ser orgânica ao novo regime.

Ou seja, relações de trabalho que se supunham superadas por meio do processo civilizatório do capital, retornam como estratégias essenciais ao processo de acumulação, combinadas com relações mais contemporâneas mediadas pela ciência e pela tecnologia, por meio da flexibilização.

A compreensão, portanto, das categorias que regem a oferta desigual e combinada de educação na acumulação flexível, só pode acontecer por meio da apreensão dos arranjos que se dão através da integração dos sistemas produtivos, o que exige uma análise mais ampliada, que capte as relações ao longo das cadeias.

Diferentemente do que ocorria no taylorismo/fordismo, em que as competências eram desenvolvidas com foco em ocupações previamente definidas e relativamente estáveis, a integração produtiva se alimenta do consumo flexível de competências diferenciadas, que se articulam ao longo das cadeias produtivas. Tais combinações não seguem modelos preestabelecidos, sendo definidas e redefinidas segundo as estratégias de contratação e subcontratação que são mobilizadas, tendo em vista atender, de forma competitiva, às necessidades do mercado e, assim, assegurar as maiores margens de lucro possíveis, que, no processo de internacionalização, tendem a ser estreitadas. Em decorrência, só podem ser apreendidas por meio de análise da dinâmica da integração produtiva como totalidade complexa em permanente processo de construção e reconstrução, a partir da lógica da acumulação flexível.

Consequentemente, os arranjos flexíveis, em substituição à polarização de competências, não podem ser compreendidos como mera oposição, rígida e formal, entre os que têm formação científico-tecnológica avançada — e por isso se incluem — e a grande massa de trabalhadores precariamente escolarizados, cuja força de trabalho é consumida predatoriamente em trabalhos desqualificados, ou é excluída. São combinações que ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações, de modo a constituir corpos coletivos de trabalho dinâmicos, por meio de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho temporário e que, ao combinar diferentes estratégias de extração de mais-valia, assegura a realização da lógica mercantil.

Esses arranjos flexíveis de competências diferenciadas integram, sob a mesma lógica da precarização, a força de trabalho do campo e das áreas urbanas, das pequenas localidades e das grandes metrópoles, extrapolando as fronteiras nacionais. As novas demandas de educação no campo, portanto, só podem ser apreendidas e compreendidas a partir dessa nova realidade, que supera as análises e os projetos pedagógicos até então construídos.

Se há combinação entre trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, há demandas diferenciadas e desiguais de qualificação dos trabalhadores; contudo, os arranjos são definidos pelo consumo da força de trabalho necessário e não a partir da qualificação. O foco não é a qualificação em si, mas como ela se situa em dada cadeia produtiva, com o que ela se relativiza; *a priori* não há como afirmar que certo trabalhador é ou não qualificado, uma vez que isso se define a partir de sua inclusão na cadeia, ou seja, a dimensão de relação social da qualificação superlativiza-se na acumulação flexível, que avança na centralização do trabalho abstrato. Essa nova realidade integra os trabalhadores do campo e das áreas urbanas ao longo das cadeias produtivas, nos seus diferentes pontos, onde a inclusão depende antes do “perfil” considerado adequado ao processo de exploração do que do território de origem ou dos níveis de educação escolar e

de formação profissional anteriores, como é o caso dos bolivianos que trabalham em condições similares ao trabalho escravo na indústria de confecções no Brasil.

Dessa forma, trabalhadores qualificados que estão incluídos em um determinado arranjo poderão não estar em outros, ou os que são qualificados para certos elos da cadeia não o serão, necessariamente, para outros; estar incluído a partir de uma dada “qualificação” não assegura que não esteja excluído em outros momentos e vice-versa, dependendo das necessidades do sistema produtivo. O que determina a inclusão na cadeia, portanto, não é a presença ou a ausência de qualificação, mas as demandas do processo produtivo que combinam diferentes necessidades de ocupação da força de trabalho, a partir da tarefa necessária à realização da mercadoria.

Pensar um projeto pedagógico para a educação no campo, portanto, implica compreender as novas/velhas formas de consumo da força de trabalho no campo, a partir da integração produtiva.

O caráter “flexível” que caracteriza a força de trabalho, a qual se inclui nas cadeias produtivas, se define menos pela qualificação prévia do que pela adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para se submeter ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade e com a fluidez.

Essa constatação aponta a contradição presente na proposta e na prática pedagógica do regime de acumulação flexível: liberação do acesso à educação e maior controle das formas de ocupação da força de trabalho, cada vez mais temporárias, pela dissolução da relação entre qualificação e emprego. Isso só foi possível pela incorporação das tecnologias de base microeletrônica ao processo produtivo, uma vez que elas passam a demandar competências similares a partir de bases de automação similares.

A afirmação, portanto, da necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente, professada no discurso sobre a educação na acumulação flexível, mostra seu caráter concreto: a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas nas cadeias produtivas por meio de diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta.

Por outro lado, o estímulo à ampliação da educação geral e profissional, mesmo que para ser consumida de forma precarizada, impulsiona processos civilizatórios e de emancipação humana; primeiro que, pela concepção materialista histórica, entende-se o conhecimento como revolucionário; segundo, porque, uma vez estabelecidos os níveis mais elevados de educação da população, mais difícil é controlar as suas formas de manifestação nas relações sociais e de trabalho, seja pela crítica, pela criatividade ou pela organização coletiva.

Essa análise remete à necessidade de revisão dos projetos pedagógicos dos que vivem do trabalho, e em particular do trabalho no campo, uma vez que a inclusão, na acumulação flexível, pode, entre outros fatores, ser favorecida (mas não resolvida) por novas formas de combinação entre conhecimento geral e profissional.

Tanto que, na linha do atendimento às suas demandas de qualificação, o discurso pedagógico do regime de acumulação flexível acentua a necessidade de superar a especialização tendo em vista a formação de um trabalhador capaz de transitar por múltiplas tarefas, ao longo das cadeias produtivas. Isso porque a formação de subjetividades flexíveis, tanto do ponto de vista cognitivo quanto ético, se dá, predominantemente, pela mediação da educação geral. A diferença deste discurso pedagógico do regime de acumulação flexível para a proposta de educação

emancipatória é que, para esta, educação geral não significa educação genérica e aligeirada, mas uma sólida base de conhecimentos sócio-históricos e científico-tecnológicos, mediados pela dimensão metodológica.

Essa afirmação não implica o retorno à pedagogia tradicional, centrada no conhecimento, mas sim a construção de uma nova pedagogia que integre capacidade de reflexão crítica, conhecimento em todas as suas formas de manifestação (popular, científico, tácito) e tecnologias, ou cultura, ciência e trabalho. Essa educação geral, profundamente enraizada na prática social, e, no caso deste texto, não exclusivamente no campo, mas no campo compreendido em suas relações com a mundialização do capital, materializadas nas cadeias produtivas e em outras formas de integração social, será o alicerce para uma educação profissional densa, que, articulando teoria e prática, parte e totalidade, disciplinaridade e interdisciplinaridade, permita, a quem vive do trabalho, criticar o fazer, mas também a sua condição de trabalhador no regime de acumulação flexível.

Do ponto de vista do capital, nesse regime de acumulação, é por meio da educação genérica e aligeirada, disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, pois os que vivem do trabalho adquirem conhecimentos simplificados que lhes permitirão exercer, e aceitar, múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos simplificados, repetitivos, fragmentados, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, de natureza psicofísica, a partir de algum domínio de educação geral, o que não implica necessariamente o acesso à educação básica completa.

Para esses trabalhadores, ser flexível significa adaptar-se ao movimento de um mercado que inclui/exclui, segundo as necessidades do regime de acumulação. A competência, nos pontos desqualificados das cadeias produtivas, resume-se ao conhecimento tácito, demandado pelo trabalho concreto. Não há, para estes trabalhadores que atuam nos setores precarizados,

demandas relativas ao desenvolvimento da competência de trabalhar intelectualmente em atividades de natureza científico-tecnológica, por isso não se justifica formação avançada.

Contraditoriamente, há outra forma de conceber a flexibilidade: como a capacidade de adaptar-se a múltiplas situações complexas e diferenciadas, que demandam o desenvolvimento de competências cognitivas mais sofisticadas, as quais permitam a solução de problemas com rapidez, originalidade e ecossustentabilidade. Para tanto, há que assegurar formação avançada, que articule as dimensões geral e específica.

Integrada aos arranjos flexíveis de competências diferenciadas, outra categoria a ser considerada na acumulação flexível é a distribuição desigual e diferenciada de educação que, ao contrário do que ocorria no taylorismo/fordismo, valoriza a educação geral seguida de capacitações de curta duração para os que vivem do trabalho, como condição para a formação flexível; e educação específica integrada à educação geral, de natureza científico-tecnológica e sócio-histórica, para os que vão exercer o trabalho intelectual, de modo a assegurar que a posse do que é estratégico, nesse caso o conhecimento que permite a inovação, permaneça com o capital.

A estratégia por meio da qual o conhecimento é disponibilizado/negado, segundo as necessidades desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho integrados, é o que temos chamado de inclusão excludente na ponta da escola. Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética.

Essa é uma estratégia a não ser repetida quando da construção de projetos pedagógicos para os que vivem do trabalho, e em particular no campo: justificar, a partir de uma visão local, o abandono do rigor necessário a uma educação densa em conhecimentos e competências cognitivas complexas que permitam uma inclusão menos subordinada, a partir da compreensão e da crítica à lógica que rege a acumulação flexível. Projeto pedagógico de tal natureza só é possível a partir da dialetização entre o local e o universal, uma vez que a integração produtiva que organiza a produção flexível só pode ser compreendida a partir de sua configuração mundial.

Outro argumento que justifica o rigor prático do projeto pedagógico dos jovens do campo é a tendência crescente à homogeneização cultural derivada das novas tecnologias de comunicação e informação; o resgate, o registro e a memória dos processos e das manifestações culturais que caracterizam determinados grupos sociais tendem a ser subsumidos pela pasteurização cultural da sociedade do espetáculo. A preservação/transformação crítica e criativa desses processos e dessas manifestações que se dialetizam é um dos nós da educação contemporânea em face da diversidade cultural.

Em resumo, a relativização da qualificação pela banalização das competências, ao mesmo tempo que liberta o capital das competências específicas, permite-lhe maior liberalidade quanto à oferta de educação mais ampliada, o que, inclusive, passa a defender... desde, é claro, que se mantenha privada a propriedade do conhecimento estratégico à acumulação, qual seja, o conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico de ponta, reservado aos intelectuais seus prepostos. Um projeto pedagógico para os que vivem do trabalho, no campo ou na cidade, ao se enraizar na materialidade das relações sociais e produtivas concretas, partirá da análise da integração produtiva no regime de acumulação flexível e das categorias pedagógicas que a sustentam, para contemplar, com rigor, a dimensão prática da articulação

entre a totalidade e a parte, o local e o universal, a teoria e a prática; entre conhecimento, autonomia intelectual e ética, pautada no compromisso com a transformação.

Referências

BRITO, F. Urbanização, Metropolização e Mobilidade Espacial da População: um breve ensaio além dos números. Taller Nacional sobre “Migración interna y desarrollo en Brasil: diagnóstico, perspectivas y políticas”. CEPAL/CELADE. Brasília. 2007.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. 7. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1999. 349 p.

KAUTSKY, K. *A questão agrária*. Coleção Proposta Universitária. São Paulo: Proposta Editorial, 1980.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

_____. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação e Sociedade*, v. 27, p. 877-910, 2006.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 1.153-1.178, 2007.

_____. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. *Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LÊNIN, V. I. *Capitalismo e agricultura nos Estados Unidos: novos dados sobre as leis de desenvolvimento do capitalismo na agricultura*. São Paulo: Editora Brasil Debates, 1980.

_____. . *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia: processo de formação do mercado interno para a grande indústria*. Coleção Os Economistas. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, K. *O capital. Crítica da Economia Política. Livro 1 – O processo de produção do capital*. 13. ed. Volume I. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. *O capital*. Coleção Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

OLIVEIRA, A. *Marx e a exclusão*. Pelotas, RS: Seiva, 2004.

OLIVEIRA, M. A. de. *Educação do Campo em Santa Catarina: Políticas e Práticas – Eixo Políticas Públicas*. Projeto Observatório da Educação (Capes/INEP). Relatório Final de Pesquisa. Florianópolis: UFSC, 2013.

VIEIRA, E. S. *Migrações, novos espaços “urbanos” e nova ruralidade: relações entre condições socioeconômicas e o mundo educativo na comunidade Jardim Verde Vale, município de Urubici/SC*. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Florianópolis, SC: UFSC, 2013.



Grupo de Estudos e Pesquisas
sobre Educação no Campo

Esta coletânea procura colaborar para compreensão da importância da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação no campo, tendo em vista seu histórico, desafios e perspectivas atuais através das diversas questões aqui apresentadas. Ela resulta de conferências e trabalhos publicados nas segunda e terceira edições do Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo e quarta e quinta Jornada de Educação Especial no Campo, ocorridos nos anos de 2013 e 2015, além da XIII Jornada do HISTEDBR, que aconteceu também neste último ano, promovidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo - GEPEC/UFSCar/ HISTEDBR, na Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos

SBN 978-85-7993-332-5



9 788579 193325



Pedro & João
editores
www.pedrojoaoeditores.com.br

