

# Revista NERA

**n. 18**  
**DOSSIÊ**



## NERA - Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária

**A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O DEBATE DA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NO ESTADO DE GOIÁS**

José Novais de Jesus

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E A CONSTRUÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO**

João Batista Pereira de Queiroz

**CONHECENDO OS CAMPONESES-ESTUDANTES E SEUS TERRITÓRIOS NO MUNICÍPIO DE PAULICÉIA-SP: TRABALHO FAMILIAR, LAZER E ESCOLA**

Rodrigo Simão Camacho

**OS COLÉGIOS RURAIS AGRUPADOS NA ESPANHA: ESPAÇOS DE FORTALECIMENTO DO CAMPESINATO?**

Francilane Eulália de Souza

**AMAZÔNIA: A URGÊNCIA E A NECESSIDADE DA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS INTER/MULTICULTURAIS**

Sérgio Roberto Moraes Corrêa e Salomão Antônio Mufarreji Haje

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ENCRUZILHADA ENTRE EMANCIPAÇÃO VERSUS REINO DO CAPITAL: UMA LEITURA FILOSÓFICA**

Claudemiro Godoy do Nascimento

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL RURAL**

Bernardo Mançano Fernandes

**2011**



# **Revista NERA nº. 18**

**Especial sobre Educação do Campo**

**NERA**  
**Núcleo de Estudos,**  
**Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária**  
**Jan.-jun./2011**

# Revista NERA

## Editores Responsáveis

Eduardo Paulon Girardi  
Bernardo Maçano Fernandes

## Coordenação de publicação

Anderson Antonio da Silva	Janaina Francisca de Souza Campos
Carlos Alberto Feliciano	José Sobreiro Filho
Clifford Andrew Welch	Regina Kretschmer
Djoni Roos	Roberto Mancuzo
Estevan Leopoldo de Freitas Coca	Rodrigo Simão Camacho
Herivelto Fernandes Rocha	Tiago Egídio Avanço Cubas

## Conselho editorial

Antonio Thomaz Júnior – UNESP (Presidente Prudente, SP, Brasil)  
Ariovaldo Umbelino de Oliveira – USP (São Paulo, SP, Brasil)  
Carlos Alberto Feliciano – UNESP (Presidente Prudente, SP, Brasil)  
Ciro de Oliveira Bezerra – UFAL (Maceió, AL, Brasil)  
Clifford Andrew Welch – UNIFESP (São Paulo, SP, Brasil)  
Eduardo Paulon Girardi – UFMT (Cuiabá, MT, Brasil)  
Emilia de Rodat Moreira – UFPB (João Pessoa, PB, Brasil)  
Eraldo da Silva Ramos Filho – UFS (Aracaju, SE, Brasil)  
Francilane Eulália de Souza – UEG (Universidade Estadual de Goiás);  
Gláucio Marafon – UERJ (Rio de Janeiro, RJ, Brasil)  
Hervé Théry – USP (São Paulo, SP, Brasil) e CNRS (França)  
Isaias Tobasura Acuña – Universidad de Caldas (Manizales, Caldas, Colômbia)  
João Edmilson Fabrini – Unioeste (Mal. Cândido Rondon, PR, Brasil)  
João Cleps Júnior – UFU (Uberlândia, MG, Brasil)  
João Rua – UERJ (Rio de Janeiro, RJ, Brasil)  
José Antonio Segrelles Serrano – Universidad de Alicante (Alicante, Espanha)  
Julio Cesar Suzuki – USP (São Paulo, SP, Brasil)  
Luis Daniel Hocsmán – Universidad Nacional de Córdoba (Córdoba, Argentina)  
Matuzalem Bezerra Cavalcante – INEC (Rio Branco, AC, Brasil)  
Marta Inez Medeiros Marques – USP (São Paulo, SP, Brasil)  
Neli Aparecida de Mello – USP (São Paulo, SP, Brasil)  
Nelson Rodrigo Pedon – UNESP (Ourinhos, SP, Brasil)  
Noemia Ramos Vieira – UNESP (Marília, SP, Brasil)  
Paulo Roberto Alentejano – UERJ (São Gonçalo, RJ, Brasil)  
Rosa Maria Vieira Medeiros – UFRGS (Porto Alegre, RS, Brasil)  
Rosemeire Aparecida de Almeida – UFMS (Três Lagoas, MS, Brasil)  
Sam Moyo – African Institute for Agrarian Studies (Harare, Zimbábue)  
Sílvia Simione da Silva – UFAC (Rio Branco, AC, Brasil)  
Valéria de Marcos – USP (São Paulo, SP, Brasil)  
Víctor Martín Martín – Universidad de La Laguna (Espanha)  
Wilder Robles – University of Manitoba (Winnipeg, Canadá)

## Endereço

Rua Roberto Simonsen, 305, Centro Educacional, 19.060-900, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil  
FCT/UNESP – Bloco Docente I – Sala 19  
Fone: (18) 3229-5388 – Ramal: 5552  
Endereço eletrônico: [revistanera@fct.unesp.br](mailto:revistanera@fct.unesp.br)

## Distribuída por



## Indexada por



## Ficha catalográfica

Revista NERA. A.1, n. 1, 1998. Presidente Prudente: Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária – FCT/UNESP.

1998 – ano 1, nº. 1, nº. 2  
1999 – interrompida  
2000 – ano 3, nº. 3  
2001 – interrompida  
2002 – interrompida  
2003 – interrompida  
2004 – ano 7, nº. 4  
2004 – ano 7, nº. 5  
2005 – ano 8, nº. 6  
2005 – ano 8, nº. 7  
2006 – ano 9, nº. 8  
2006 – ano 9, nº. 9

2007 – ano 10, nº. 10  
2007 – ano 10, nº. 11  
2008 – ano 11, nº. 12  
2008 – ano 11, nº. 13  
2009 – ano 12, nº. 14  
2009 – ano 12, nº. 15  
2010 – ano 13, nº. 16  
2010 – ano 13, nº. 17  
2011 – ano 14, nº. 18  
Semestral

ISSN 1806-6755

# Sumário

---

## **A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O DEBATE DA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NO ESTADO DE GOIÁS**

7

LA PEDAGOGIA DE LA ALTERNANCIA Y EL DEBATE DE LA EDUCACIÓN EN EL/DEL CAMPO EN EL ESTADO DE GOIÁS

THE PEDAGOGY OF ALTERNATION AND DEBATE OVER EDUCATION FOR/IN THE COUNTRYSIDE IN BRAZIL'S GOIÁS STATE

**José Novais de Jesus**

---

## **OS COLÉGIOS RURAIS AGRUPADOS NA ESPANHA: ESPAÇOS DE FORTALECIMENTO DO CAMPESINATO?**

21

LOS COLEGIOS RURALES AGRUPADOS EN ESPAÑA: ¿ESPACIOS DE FORTALECIMIENTO DEL CAMPESINATO?

SPAIN'S GROUPED RURAL HIGH SCHOOLS: SPACES FOR STRENGTHENING THE PEASANTRY?

**Francilane Eulália de Souza**

---

## **A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E A CONSTRUÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO**

37

LA EDUCACIÓN DEL CAMPO EN BRASIL Y LA CONSTRUCCIÓN DE LAS ESCUELAS DEL CAMPO

BRAZIL'S EDUCATION FOR THE COUNTRYSIDE AND THE CONSTRUCTION OF COUNTRY SCHOOLS

**João Batista Pereira de Queiroz**

---

## **CONHECENDO OS CAMPONESES-ESTUDANTES E OS SEUS TERRITÓRIOS NO MUNICÍPIO DE PAULICÉIA-SP: TRABALHO FAMILIAR, LAZER E ESCOLA**

47

CONOCIENDO LOS CAMPESINOS-ESTUDIANTES Y SUS TERRITORIOS EN EL MUNICIPIO DE PAULICÉIA-SP: TRABAJO DE FAMILIA, ESPARCIMIENTO Y LA ESCUELA

A FAMILY LABOR, LEISURE AND SCHOOL: GETTING TO KNOW PEASANT-STUDENTS AND THEIR TERRITORIES IN THE *MUNICÍPIO* OF PAULICÉIA, SÃO PAULO, BRAZIL

**Rodrigo Simão Camacho**

---

**AMAZÔNIA: A URGÊNCIA E NECESSIDADE DA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS INTER/MULTICULTURAIS**

79

AMAZONIA: LA URGENCIA Y NECESIDAD DE CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS INTER/MULTICULTURALES

THE URGENCY AND NECESSITY TO DEVELOP EDUCATIONAL POLICIES AND INTER/MULTICULTURAL PRACTICES IN THE AMAZON

**Sérgio R. Moraes Corrêa e Salomão A. Mufarrej Hage**

---

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ENCRUZILHADA ENTRE EMANCIPAÇÃO VERSUS REINO DO CAPITAL: UMA LEITURA FILOSÓFICA**

106

EDUCACIÓN EN EL CAMPO EN LA ENCRUCIJADA ENTRE EMANCIPACIÓN VERSUS EL REINO DEL CAPITAL: UNA LECTURA FILOSÓFICA

AT THE CROSSROADS OF EMANCIPATION AND CAPITALIST DOMINATION: A PHILOSOPHICAL READING OF EDUCATION FOR THE COUNTRYSIDE

**Claudemiro Godoy do Nascimento**

---

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL RURAL**

125

EDUCACIÓN DEL CAMPO Y DESARROLLO TERRITORIAL RURAL

EDUCATION FOR THE COUNTRYSIDE AND RURAL TERRITORIAL DEVELOPMENT

**Bernardo Mançano Fernandes**

## **Apresentação**

Na década de 1990, emergia o movimento que defendia a educação no/do campo, congregando várias entidades, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Universidade de Brasília (UnB), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

O movimento de educação no/do campo, desde essa década até a atualidade, estimulou a implantação de várias ações de abrangência nacional ligadas à educação do campo, tais como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Cátedra Unesco Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial, da Unesp. Estimulou também várias outras ações regionais como, por exemplo, observatórios, grupos de pesquisas, espaços de debates e reflexões - encontros, seminários, simpósios etc. -, dentre outros, visando ampliar o território material e imaterial da educação no/do campo no Brasil. Nessa perspectiva, a presente edição especial da Revista Nera sobre Educação do Campo também constitui um território imaterial dos debates e reflexões ligadas à educação no/do campo.

Os autores que contribuíram nesta edição nos convidam a pensar nas peculiaridades da luta por uma educação do campo no Brasil. O primeiro artigo, titulado de “A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no Estado de Goiás”, de José Novais de Jesus, apresenta as principais ações das Escolas Família Agrícola para a consolidação da educação no/do campo no estado de Goiás.

Enquanto no Brasil, na década de 1990, a luta por uma educação do campo se fortalecia, na Espanha, ao contrário, foram implantados os Colégios Rurais Agrupados (CRA) a partir das reivindicações de grupos ligados à educação. Nesse contexto, no artigo titulado “Os colégios rurais agrupados na Espanha: espaços de fortalecimento do campesinato?” de Francilane Eulália de Souza são pontuadas e analisadas as complexidades desses espaços educativos que se apresentam vazios de práxis ligadas a uma educação do campo.

“A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo” é o título do terceiro artigo desta edição. Nesse artigo, João Batista Pereira de Queiroz ressalta que é preciso estar presente nos projetos políticos e pedagógicos das escolas do campo alguns temas/problemas, tais como terra e trabalho, identidade, lutas e organizações dos diferentes povos do campo, desenvolvimento sustentável e cidadania. Percebe-se, assim, que uma escola no campo deve ser, necessariamente, pensada a partir da realidade dos sujeitos do campo.

O artigo de Rodrigo Simão Camacho traz contribuições importantes para a educação no/do campo ao apresentar reflexões sobre o tripé trabalho familiar, lazer e escola, a partir das falas de alunos camponeses do município de Paulicéia - SP. Assim, utilizando os métodos da história oral, o autor apresenta as especificidades da vida do camponês desse município e escreve sobre a educação do campo para além da escola.

“Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais” é o título do quinto artigo que compõe essa edição especial da Revista Nera. Sérgio Roberto Moraes Corrêa e Salomão Antônio Mufarrej Hage, examinando as diversas dimensões que compõem a multiterritorialidade rural amazônica, analisam a realidade educacional e social do campo no estado do Pará.

Partindo de reflexões filosóficas, no sexto artigo, Claudemiro Nascimento de Godoy apresenta uma análise epistemológica e crítica sobre a educação do campo no Brasil que, dentre outros elementos, está pautada em reflexões que nos permitem pensar a educação do campo para além da lógica de mercado.

O último artigo é titulado de “Educação do campo e desenvolvimento territorial rural”. Nesse artigo, que foi elaborado a partir de uma conferência proferida no I Encontro de Educação para o Campesinato do município de Goiás, Bernardo Mançano Fernandes realiza reflexões sobre as ações que vêm fortalecendo a educação do campo no Brasil.

Nesse contexto, o autor relata o processo de luta no campo que instigou a formação do movimento por uma educação no/do campo, assim como as principais conquistas e perspectivas da educação do campo no século XXI.

Por fim, saliento que essas reflexões, apresentadas nesse número especial, são indicativas de quão urgente e necessária se faz a continuidade das ações por uma educação no/do campo para a concretização de um projeto de campo que contemple inclusive o território do camponês.

**Francilane Eulalia de Souza**

Organizadora do número especial da  
Revista Nera sobre Educação do Campo

# **A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás<sup>1</sup>**

**José Novais de Jesus**

Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) – Instituto de Estudos Sócio-Ambientais (IESA) – 2010

Professor da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – UNU Quirinópolis.

E-mail: novaisdejesus@yahoo.com.br

## **Resumo**

Este artigo visa debater a relevância da Pedagogia da Alternância no processo educativo e na consolidação da educação no/do campo. A reflexão se dá em torno da alternância realizada por meio das Escolas Família Agrícola (EFAs) e pensa o campo a partir dos camponeses e de uma escola que responda aos seus interesses e ao mesmo tempo possibilita uma formação implicada com a sua realidade, qualificação técnica para viabilizar o fortalecimento da agricultura camponesa e criação de alternativas de resistência e permanência nesse espaço. A educação na pedagogia da alternância possibilita aos educandos períodos alternados. Eles permanecem de uma ou duas semanas na escola; um tempo maior, na família e na comunidade. Essa dinâmica busca estabelecer o diálogo entre a teoria e a prática para dar vida às experiências do cotidiano e das lutas dos trabalhadores por terra, por políticas públicas para instrumentalizar as conquistas em prol da educação dos povos do espaço rural.

**Palavras-chave:** Pedagogia da alternância, educação do campo, políticas públicas.

## **Resumen**

### **La pedagogia de la alternancia y el debate de la educación en el/del campo en el estado de Goiás**

Este artículo busca debatir la relevancia de la Pedagogía de la Alternancia en el proceso educativo y en la consolidación de la educación en el/del campo. La reflexión se da en torno de la alternancia realizada por medio de las Escuelas de Família Agrícola (EFAs) y piensa el campo a partir de los campesinos y de una escuela que responda a sus intereses y al mismo tiempo posibilite una formación implicada con su realidad, calificación técnica para viabilizar el fortalecimiento de la agricultura campesina y crear alternativas de resistencia y permanencia en ese espacio. La educación en la pedagogia de la alternancia possibilita a los alumnos períodos alternados, ellos permanecen de una a dos semanas en la escuela; y un tiempo mayor, en la familia y en la comunidad. Esa dinámica busca establecer el diálogo entre la teoría y la práctica para dar vida a las experiencias cotidianas y de las luchas de los trabajadores por la tierra, por políticas públicas para instrumentalizar las conquistas en pos de la educación de los pueblos en los espacios rurales.

**Palabras claves:** Pedagogía de la alternancia, educación del campo, políticas públicas.

---

<sup>1</sup> A pesquisa que deu origem a este artigo assentou-se na Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação do Instituto de Estudos Sócio Ambientais da Universidade Federal de Goiás, 2010. Goiânia-GO.



## Abstract

### **The pedagogy of alternation and debate over education for/in the countryside in Brazil's Goiás state**

This article debates the importance of the “Pedagogy of Alternation” as an educational method utilized in consolidating the “Education for the Countryside” projects. In this pedagogical approach, rural youths study during two distinctly different periods – an intensive educational time at a boarding school and a time in their home communities. The discussion is based on the experience of students at Agrarian Family Schools (EFA – Escola Família Agrícola) in the state of Goiás, Brazil. Typical of the Education for the Countryside project, the EFA responds to the interests of its agricultural students, combining a broad education that values rural life with technical qualification to facilitate small-scale production and fortify alternatives for peasants to resist and maintain their rural space. As practiced at the EFAs, the alternation method has students at the school for one or two weeks and at home in their communities for equivalent periods. This dynamic seeks to establish a dialogue between theory and practice, adding meaning to everyday experiences and to the struggle of rural workers as they fight for public policies to consolidate their conquests in favor of the countryside education project.

**Keywords:** Pedagogy of alternation, education for the countryside, public policies.

## Introdução

As lutas por educação de qualidade fizeram surgir novas experiências, as quais possibilitaram alternativas pensadas e geridas pelos trabalhadores camponeses, movimentos sociais do campo e instituições religiosas. Dentre as várias concepções de educação que trabalha a educação no/do campo, destacamos a contribuição da Pedagogia da Alternância realizada pelas Escolas Família Agrícola (EFAs) de Goiás.

Este artigo é parte de estudos e análise realizada a partir das práticas das ações pedagógicas das EFAs do Estado de Goiás, localizadas nos municípios de Goiás, Orizona e Uirapuru. Neste sentido, constatou-se a necessidade de pesquisas e estudos teóricos dos procedimentos metodológicos da Pedagogia da Alternância para compreender a sua dinâmica e os desafios da proposta educativa de investir na formação pedagógica para os professores/monitores e a necessidade de fortalecer a Educação Profissional. O estudo teve como metodologia a pesquisa de campo, entrevista dirigida com professores, alunos e famílias camponesas e leituras referentes à temática em questão.

A Pedagogia da Alternância no Brasil, apesar da sua relevância, é pouco estudada. Carece de pesquisas que possam ajudar a compreender do ponto de vista teórico, a construção e o desenvolvimento metodológico e pedagógico, desse projeto educativo no ensino escolar, seja no ensino médio ou na Educação Profissional (Técnico em Agropecuária). Essa problemática surge da necessidade de desenvolver estudos aprofundados devido às dificuldades que as escolas que trabalham a alternância vêm enfrentando na operacionalidade dos instrumentos pedagógicos e no processo de ensino aprendizagem. Necessita-se de uma sistematização de todo o processo metodológico para ajudar na formação e na prática docente dos formadores da educação na alternância a realizarem-se o acompanhamento e a orientação aos adolescentes, jovens e às famílias camponesas.

Em suma, vale ressaltar que as EFAs pesquisadas trabalham com um público dotado de particularidades comuns e diferenciadas. A maioria dos educandos é de agricultores, muitos deles assentados da Reforma Agrária. Com isso constatamos que o campo ainda é uma alternativa viável para aqueles que querem permanecer na terra, ou seja, há gente

voltando para o espaço rural. Os trabalhadores que outrora residiam no campo retornam a esse espaço.

A proposta de um projeto diferenciado é destacada pela educação do campo, porque tem a preocupação de proporcionar a formação sem desvincular o aluno do campo, do seu meio familiar e cultural, trabalhar os confrontos dos saberes científicos com os saberes cotidianos na interface dos diferentes espaços – formação profissional e a importância das instituições públicas e privadas durante a trajetória formativa do alternante para o aperfeiçoamento dos jovens.

Logo, a educação profissional precisa receber melhor atenção por parte das associações e das coordenações pedagógicas, pois tem uma função importante, mas faltam profissionais técnicos e com formação específica para atuarem nas EFAs e fortalecer a agricultura camponesa, qualificar os jovens camponeses e ajudar a desenvolver as possibilidades de permanência no campo. Uma vez que o território camponês vem sendo construído por meio das ocupações e a materialização dos Projetos de Assentamentos rurais de Reforma Agrária e na resistência dos milhares de trabalhadores camponeses que continuam no campo, produzindo alimentos e recriando o seu modo de vida.

A temática em questão questiona qual é a educação que está sendo ofertada no espaço rural, pois existem muitas diversidades regionais no Brasil. Para um projeto de educação no/do campo<sup>2</sup> é preciso também saber das dificuldades existentes aí e trabalhar as contradições presentes no território camponês e na sociedade de modo geral. É preciso atentar por uma educação voltada aos interesses da vida no campo e ao mesmo tempo rever o método de ensino que desumanamente não respondeu às necessidades dos camponeses.

A educação ligada à vida, à cultura, ao trabalho, à política e à cidadania se faz necessária para repensar as práticas pedagógicas nas escolas localizadas no campo. A concepção de educação nesse meio e a experiência realizada pelas Escolas Família Agrícola necessitam de alguns questionamentos: Como os camponeses participam da construção dessas propostas que norteiam o repensar da educação do campo? Quem pensa a educação na Pedagogia da Alternância?

As experiências em curso por educação vêm demonstrar a importância de refletir essas iniciativas como positivas para o fortalecimento da luta no campo. Por isso, a Pedagogia da Alternância vem trazer algumas contribuições para o debate do ponto de vista teórico e prático. Apesar das dificuldades, têm uma relevância importante para a educação do campo por desenvolver uma proposta pedagógica que procura trabalhar a partir dos aspectos socioculturais do homem do campo e no campo. Esta será a abordagem do próximo tópico.

## **A Educação na Alternância: uma proposta do campo para o ensino no campo**

A alternância é o período alternado de vivência e estudo na Escola, na Família e Comunidade. Nesse sentido a alternância passa a exercer uma função metodológica e pedagógica no processo formativo dos educandos. As Escolas Família Agrícola (EFAs) têm a preocupação de fazer com que a alternância se dê na própria família e no espaço rural. Para que a formação dos jovens e adolescentes do campo aconteça, utiliza-se de espaços e tempos diferentes divididos entre o meio socioprofissional (família, comunidade e trabalho) e no espaço escolar em regime de internato, com ênfase na formação integral do aluno e no desenvolvimento local

---

<sup>2</sup> Educação no/do campo: educação “no campo” está vinculada à localização do ensino especificamente no espaço do campo. A educação “do campo” é uma proposta que tem sido defendida pelos sujeitos sociais organizados, como forma de garantir interesses culturais, econômicos e sociais da população trabalhadora no campo. (SOUZA, 2006, p.62). (Grifo nosso).

A formação na alternância tem como objetivo principal possibilitar a educação em tempo integral, envolver as famílias na educação dos filhos, fortalecer a prática do diálogo entre os diferentes atores que participam dos processos de formação dos educandos. Além de proporcionar qualificação técnica (técnico em agropecuária) aos estudantes camponeses/as com o intuito de fortalecer a agricultura camponesa - estudar e continuar no campo, contribuir nos trabalhos da propriedade familiar, desenvolver alternativas de permanência na terra, dessa forma, diminuir a migração campo/cidade. Essa prática implica em debater políticas públicas para as demandas que existem no campo.

A alternância ajuda o aluno a conhecer e valorizar o seu modo de vida, a cultura local e despertar a consciência crítica, ampliando seus conhecimentos. A escola é espaço da reflexão teórica e de aprofundamentos das questões relevantes de interesses dos alunos e das famílias. O tempo de permanência do aluno no espaço familiar e na comunidade é o momento para confrontar a teoria com a prática, pesquisar, realizar experimentação de novas práticas, troca de experiências, trabalho e indagações. Ou seja, desse ponto de vista, a formação na alternância é contínua.

Pensar o campo numa perspectiva que não seja somente do ponto de vista da produção é, antes de tudo, concebê-lo como espaço de vida, das manifestações culturais, das lutas e (Re) existência, das contradições, das disputas territoriais que estão sendo deflagradas com a expansão do agronegócio, ou seja, da grande propriedade capitalista e por outro lado, a propriedade não-capitalista, a propriedade camponesa.

A luta pela terra, as ocupações, as desapropriações de propriedades improdutivas estabelecem uma configuração de novas territorialidades que surgem a partir dos Projetos de Assentamentos rurais. Essas contradições e os confrontos, os enfrentamentos com o latifúndio moderno é que definem de forma explícita os modelos de produção agrícola que implicam na construção de novos territórios, ou seja, o território camponês. A resistência dos camponeses as lutas para permanecer na terra e produzir, faz com que a propriedade camponesa seja concebida como terra de trabalho e não terra de “negócios”, como pensa a lógica capitalista do agronegócio.

Neste sentido, analisar as contribuições da “Pedagogia da Alternância” e seus procedimentos metodológicos na perspectiva de consolidar a educação no espaço rural nos remete a uma reflexão profunda dos avanços e possibilidades desse projeto pedagógico que há mais de 40 anos vem sendo trabalhado em vários estados da federação brasileira, Porém, ainda não recebeu a devida atenção dos órgãos públicos. Apesar de entender como necessário e direito dos povos do campo a ter acesso a uma educação diferenciada, como afirma (SECAD, 2007, p.16):

A Constituição de 1988 é um marco para a educação brasileira porque motivou uma ampla movimentação da sociedade em torno da garantia dos direitos sociais e políticos, dentre eles o acesso de todos os brasileiros à educação escolar como uma premissa básica da democracia. Ao afirmar que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Art. 208), ergueu os pilares jurídicos sobre os quais viria a ser edificada uma legislação educacional capaz de sustentar o cumprimento desse direito pelo Estado brasileiro. No bojo desse entendimento, a educação escolar do campo passa a ser abordada como segmento específico, prenhe de implicações sociais e pedagógicas próprias.

A necessidade de ampliar o debate em prol de uma proposta de educação do/no campo tem respaldo em vários setores da sociedade e também do poder público que reconhece o direito das populações do campo em ter escolas diferenciadas e que respondam aos seus interesses e anseios, numa perspectiva que venha contribuir para uma formação geral e humana. As diversas propostas que estão sendo construídas pelos vários movimentos sociais do campo, se dá em um esforço conjunto de reelaborar a educação para responder satisfatoriamente aos direitos que os povos do espaço rural têm de exercer a sua cidadania e o direito de estudar sem precisar deixar o campo.

Entretanto, há uma falsa compreensão que concebe a educação na alternância apenas como períodos alternados na “escola e na família”, sem atentar que essa modalidade educativa é um processo, uma metodologia, ou seja, é um método dinâmico e complexo que vai desencadear dentro de um contexto a integração de tempos em diferentes espaços a partir de uma problematização que exigirá do corpo docente uma preparação/formação para intermediar a reflexão provocada pela problemática vivenciada pelos trabalhadores camponeses. Isso requer uma teorização e um conhecimento de causa para desenvolver os conteúdos técnicos e humanísticos. De acordo com Queiroz (2004, p.103), afirma que:

O grande desafio para a escola da alternância é articular essas relações com o saber na integração realidade da escola e realidade do trabalho. Pois não se trata apenas de articular os dois espaços, dois lugares diferentes. Mas é necessário “colocar em coerência duas relações com o saber num projeto de formação”. E para isso se faz necessário “uma pedagogia do saber partilhado” que reconhecendo as diferenças e as contradições às torne formadoras. (Grifos do autor)

Para isso, é preciso articular e integrar o sistema educacional, estabelecido a partir dos objetivos e problemas levantados por meio de uma construção coletiva e participativa, em que os diferentes atores (professores, pais, educandos, associações locais, comunidades rurais, instituições de apoio, os movimentos sociais, os poderes públicos locais, estadual e federal) deve participar ativamente para tornar o processo de ensino na alternância integrativo, e viável do ponto de vista pedagógico. Sem a participação desses atores, o processo formativo na alternância fica comprometido, principalmente quando a escola não tem clareza da finalidade da alternância e também quando não há o acompanhamento pedagógico que é necessário para a formação na alternância.

A proposta pedagógica da alternância concatenada implica num método adequado para o espaço rural. Pelo fato de trabalhar não somente a lógica dos conteúdos, mas sim a lógica do aluno, o seu contexto social. Isso porque visa à promoção do desenvolvimento local por meio da formação que será oferecida aos educandos. A formação tem como compromisso estimular os alunos a desenvolver projetos para o desenvolvimento do meio socioprofissional. O sucesso dessas atividades depende da participação e envolvimento das famílias e das comunidades rurais no processo de formação. Diante dessas demandas, as escolas no campo têm uma função importante e desafiadora: ajudar a trabalhar a formação das famílias camponesas para motivá-las a tomar consciência do seu papel de sujeito na sociedade.

Portanto, o ensino não deve acontecer de forma aleatória, e é possível quando todos os instrumentos pedagógicos estiverem claros para Associação da escola, para os professores/monitores, pais, alunos, instituições de apoio e as comunidades camponesas. Ao contrário, o processo formativo não responde pedagogicamente aos objetivos propostos para uma formação diferenciada e comprometida com as transformações sociais.

Os instrumentos pedagógicos que norteiam o processo de formação na escola da alternância devem efetivar as atividades nos diferentes espaços: familiar, comunitário e profissional; na escola onde há reflexão, questionamentos, análises, sínteses, aprofundamentos e problematizações. Enumeramos os considerados mais importantes: Plano de Formação; Plano de Estudo; Socialização da Pesquisa (ou colocação em Comum) do Plano de Estudo; Visitas às Famílias, Caderno da Realidade (Caderno da vida); Viagem de Estudo. Dentre todos os instrumentos, destacam-se Plano de Formação e o Plano de Estudo.

Sobre o Plano de Formação, Gimonet (2007, p.70) afirma que:

A formação alternada supõe “dois programas” de formação: o da vida e o da escola. O primeiro oferece conteúdos informais e experienciais, e o segundo conteúdos formais e acadêmicos. Cada um desses “programas” possui sua própria lógica. O Plano de Formação tem como objetivo reunir numa terceira

lógica, as duas lógicas complementares, mas muitas vezes, contraditórias, que são a da vida e a dos programas escolares.

Neste sentido, o Plano de Formação orienta toda a dinâmica pedagógica que envolve os vários atores responsáveis pela formação dos/as educandos/as. O Plano de Formação articula todos os instrumentos pedagógicos e as reais condições para realizar-se um ensino interdisciplinar, ou seja, dialogar com as diferentes áreas do conhecimento.

O Plano de Formação é mais que um programa nas EFAs: constitui a trama desta organização, fruto de um trabalho que integra pais, alunos (as), monitores (as), orientadores (as) de estágio. É singular a cada EFA, respeitando os contextos político, econômico, social, cultural e profissional.

O Plano de Estudo (PE) é um instrumento pedagógico que visa estudar e pesquisar temas ligados à realidade da vida (aspectos econômicos, sociais, políticos, religiosos, culturais e ambientais). Estes temas devem ser levantados, debatidos e escolhidos pelos alunos, pais e monitores/professores.

O Plano de Estudo (PE) é um instrumento fundamental na Pedagogia da Alternância. Através dele se dá a integração da vida do aluno e da comunidade com a EFA, criando-se assim, no aluno, o hábito de ligar a reflexão com a ação e de partir da experiência para a sistematização científica. O PE, na verdade é uma pesquisa que parte de um tema gerador, e que o aluno, o alternante, leva para desenvolver durante a sessão que passa em casa. Para isso, o diálogo entre o aluno, os monitores e a família constitui a base desse instrumento. (ZAMBERLAM apud ARAÚJO, 2007, p. 48).

O Plano de Estudo ajuda no levantamento de dados concretos e vivenciados pelos educandos, de um determinado tema que se queira aprofundar e estudar. As questões do PE são elaboradas pelos alunos, com o acompanhamento dos monitores/professores, e são refletidas e respondidas com as famílias e na comunidade. Para Nascimento (2005 p.68) "a família não possui o saber científico. Por isso, o Plano de Estudo é uma forma de valorizar o saber popular existente e presente na realidade do educando/a". Esse instrumento pedagógico tem como função favorecer o diálogo entre o saber popular e o saber científico entre família e escola, escola e comunidade. O que é importante dessa dinâmica é que a pesquisa, ou seja, a reflexão do PE terá de provocar uma tomada de atitude frente ao problema estudado.

Ainda referente ao Plano de Estudo, Gimonet (2007, p.65) diz:

O Plano de Estudo é a atividade de base para desencadear o processo formativo na experiência e coleta de dados do terreno. A Colocação em Comum representa a atividade de junção entre os dois espaços-tempos do processo de formação. Dela emerge um questionamento que constitui o ponto de partida para pesquisas e aprofundamentos. A visita de estudo e/ou a intervenção externa de um prático trazem um outro exemplo de prática profissional, de organização ou de outro aspecto. Elas constituem, sobretudo, para o grupo, uma referência comum sobre o qual os aportes teóricos podem se basear. Todo este conjunto forma o fundamento para os aportes e aprofundamentos teóricos de natureza diversa e variada segundo os temas tratados com um conteúdo técnico ou tecnológico e outro mais geral (mais científico para uns, mais econômicos ou culturais para outros...). Deste jeito, os conteúdos do programa encontram-se abordados e associados, de maneira cruzada e interdisciplinar. E as possibilidades de construção de sentido pelo alternante, de relação e articulação entre os saberes e as aprendizagens, se vêem otimizadas.

O Plano de Estudo constitui um dos instrumentos pedagógicos de grande relevância. As reflexões, aprofundamento, debates, teorização e sistematização do "problema"

pesquisado que irão implicar como resultados em atividades de retorno, ou seja, toda essa investigação que envolveu a escola (equipe de monitores/professores), alunos, pais e as comunidades terá que provocar mudanças de atitudes nos educados que irão intervir e participar das mudanças necessárias no seu meio socioprofissional. Por isso os instrumentos precisam ser trabalhados com muita objetividade e profissionalismo.

Essa organização visa promover a formação dos jovens camponeses considerando o contexto socioprofissional e a sua problemática. Entre as diversas funções do Plano de formação, estão a articulação dos saberes da vida do jovem do campo com os saberes escolares do programa oficial; associação dos conteúdos profissionalizantes (técnicos) e os conteúdos gerais humanísticos; facilitação da aprendizagem dos educandos e acompanhamento aos mesmos nos diferentes espaços e territórios, quer dizer, nos ambientes escolar e familiar.

Essa dinamicidade na metodologia da alternância define as finalidades e objetivos para os procedimentos dos processos de ensinoaprendizagem que precisam acontecer de forma integrada. A primeira etapa dá ênfase à formação integral do jovem alternante, levando em consideração todos os aspectos: pessoal, espiritual, cultural, histórico, social, político, ambiental e econômico. Todo o projeto está voltado para o desenvolvimento do espaço vivido, ou seja, a escola tem o compromisso de orientar e incentivar alternativas para viabilizar o desenvolvimento socioeconômico das famílias e das comunidades. O processo formativo se articula por meio da alternância. Constituída por diferentes atores que se organizam por meio de uma Associação, incluindo pais, famílias, profissionais e instituições. As EFAs são centros de formação coletiva e de animação comunitária que possibilitam as condições para a formação permanente dos trabalhadores camponeses, provocando uma tomada de consciência sobre os problemas da sua realidade. O aprofundamento dessa discussão continuará no próximo item.

## **A pedagogia da alternância: um método em construção**

A utilização da alternância no processo da educação escolar vem ganhando atenção nos meios acadêmicos. Mas essa experiência pedagógica, na verdade, não é uma prática nova. Existe desde a década de 1930, quando surgiu na França, com a experiência das Casas Familiares Rurais (CFRs) com a participação de jovens camponeses. Com isso nascia uma proposta pedagógica de educação do espaço rural.

A preocupação é saber como se organiza a alternância. Segundo Queiroz (2004, p.92), “Ao responder esta questão, encontramos uma grande variedade de experiências e de teorias que vão desde uma simples alternância entre tempos e espaços, sem nenhuma preocupação de ligação, de interação e de sintonia, até uma bem elaborada integração”. Neste sentido, a formação em alternância precisa ser integrativa, para garantir a continuidade do ensinoaprendizagem mediado pelos instrumentos pedagógicos e metodológicos que são ou devem ser exercidos/estabelecidos num processo de formação contínuo e dialético.

A experiência com a Pedagogia da Alternância vem demonstrar que é uma prática educativa importante no campo da educação formal e não-formal, mas ainda assim, percebemos que há muitas dificuldades de uma compreensão profunda e clara referente à alternância e da sua metodologia na formação escolar.

A discussão traz algumas contribuições para o aprofundamento do debate em relação às diferentes alternâncias que podem concebê-las como falsas e verdadeiras.

Segundo Gimonet (2007, p.120): é possível encontrar três tipos de alternância pedagógica nos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs):

- a) *Alternância Justaposta* que é denominada pela sucessão dos tempos de trabalho e estudo, mas sem nenhuma ligação entre eles. Ou pode ser considerada como a falsa alternância. Pelo fato dos conteúdos não estabelecerem nenhuma relação, ou repercussão sobre o outro.

- b) *Alternância Aproximativa* tem como meta a organização didática que integra os dois tempos da formação. Possibilita a soma de atividades profissionais e de estudo, mas não existe nenhuma integração entre os dois tempos, quer dizer, escola e o contexto socioprofissional.
- c) *Alternância Real, também chamada de Alternância Integrativa*. Esta não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. Este tipo de alternância privilegia o projeto pessoal e coloca o formando como ator envolvido em seu meio.

Queiroz (2004, p.96) argumenta que:

O primeiro componente é o alternante, na medida em que a Pedagogia da Alternância requer que esta pessoa em formação tenha condições e capacidades de se assumir como sujeito de sua própria formação, pois a inserção no processo de formação por alternância significa que “um ator sócio-profissional entra em formação permanente”. E nesse processo de formação permanente, existem várias estratégias em ação: a personalista, ou seja, a centralidade experiencial; a produção de saberes e a autonomização.

Vale ressaltar que diante da variedade de alternância cabe perguntar: Qual é o tipo de alternância que é desenvolvida nas EFAs de modo geral? Como são os procedimentos para que a alternância seja integrativa e reflexiva? De acordo com os autores acima mencionados, põe-se em questão a discussão e a necessidade de aprofundamento teórico para debater e compreender a Pedagogia da Alternância.

Pode-se acontecer que a Escola que não tenha uma compreensão clara desse processo, mesmo utilizando a alternância, não estabelece nenhuma relação de ligação com a realidade e com a reflexão teórica e metodológica que seria intermediada pelos instrumentos pedagógicos, unindo-se teoria e prática, ou seja, a alternância, desse ponto de vista, torna-se falsa. Quando a escola deixa de estudar e de aplicar os instrumentos pedagógicos da alternância, desarticula a dialética do processo formativo.

A formação na alternância exige compromisso e maturidade tanto por parte dos alternantes como pelos monitores que são os formadores. Porque a dinâmica desse sistema educativo necessita da participação, envolvimento desses atores. Sem o envolvimento das famílias, das associações e instituições e das parcerias, inviabiliza-se a metodologia do processo. Essa concepção de educação rompe com a lógica do modelo tradicional escolar porque nela o educando torna-se o sujeito da sua própria formação.

Assim, o engajamento é fundamental para a execução das metas e dos objetivos que regem o sistema educativo na alternância. As finalidades estabelecidas darão a lógica das descontinuidades das atividades que vão ser organizadas pela instituição. Sob essa perspectiva de formação, a escola procura responder às necessidades referentes à qualificação dos jovens do campo, aliada a essa preocupação da orientação e inserção profissional e a formação geral.

A organização e o planejamento é que darão suporte às ações pedagógicas e administrativas que requerem uma participação efetiva dos agricultores camponeses, da equipe de professores/monitores e educandos e das comunidades rurais para poder realizarem-se as atividades propostas pelas EFAs. Para Queiroz (2004, p. 96):

Tudo isso exige de cada associação responsável pelo centro educativo um grande empenho, responsabilidade e perspicácia na construção deste Projeto Educativo. Porque este Projeto Educativo é que vai orientar e motivar todo processo de formação do alternante, possibilitando “uma continuidade de ação formadora numa descontinuidade de atividades”, a

formação integral em tempo integral e a “nascer, elucidar, formalizar ou modificar os projetos” dos alternantes. Com isso “a alternância torna-se também uma pedagogia do projeto”.

O papel da Associação mantenedora das EFAs é muito importante nessa pedagogia, pois é a responsável para o bom desempenho e funcionamento das escolas. A alternância busca trabalhar as experiências vivenciadas a partir do espaço vivido, para então confrontar as contradições com os saberes científicos –, ou seja, podendo-se assim construir a sistematização teórica da reflexão. Dessa forma torna-se uma proposta educativa escolar, como a alternância é também a pedagogia do projeto, por isso, precisa que haja nesse processo muita habilidade por parte do corpo docente para fazer com que a “Alternância seja verdadeiramente integrativa”. Para Gimonet (2007, p.94): “A alternância pode agir neste sentido porque oferece e diversifica os lugares e os espaços para testar, empreender, experimentar, manifestar-se, realizar, dar-se bem em alguma coisa. Ela torna experiências possíveis tanto no plano familiar quanto profissional ou social”.

Vale frisar que todos os procedimentos teóricos e metodológicos têm como foco o atendimento às carências do ensino escolar no espaço rural, na tentativa de promover a participação dos agricultores camponeses com ênfase no desenvolvimento local a partir dos elementos analisados para tornar a prática educativa como instrumento de mudança social e pensar o campo como alternativa viável. Além de orientar por meio da Educação Profissional, o desenvolvimento de projetos de sustentabilidade econômica objetiva fomentar experimentos com práticas em agroecologia e diversificação da produção nas pequenas unidades camponesas.

Os diferentes espaços e territórios são a matriz para que ocorra a aprendizagem, pois neles passam todas as relações políticas e sociais, por isso entender as diferentes relações e dinâmicas do movimento são fundamentais para o desenvolvimento do processo formativo.

O processo formativo da alternância atende dimensões relevantes: pensar o campo como espaço complexo e contraditório para analisar a diferenciação de modelo de agricultura que confronta com o projeto da agricultura camponesa, ou seja, levar em conta os aspectos socioculturais do homem do campo e no campo e seu modo de vida; Promover uma formação diferenciada e crítica a partir de uma concepção de educação inovadora que motive o engajamento dos educandos nos movimentos sociais. Preparar e qualificar os camponeses para atuarem de maneira efetiva e consciente das mudanças necessárias nos âmbitos locais e gerais.

As ações pedagógicas da escola tentam responder questões técnicas, políticas, econômicas, culturais, ambientais, de gênero, trabalho, migração, relação campo/cidade, religião (as diversas denominações religiosas), profissões, resistências, questões agrárias, produção, políticas públicas, educação e ensino, violência e permanência na terra.

Outro fator interessante nesse processo é a combinação que permite ao alternante estudar e desenvolver suas atividades sem abandonar o campo, como afirma Araújo (2007, p.63):

Em relação à Pedagogia da Alternância, ficou evidenciada a valorização que lhe é atribuída, pois ela permite aos jovens que moram no campo combinar a formação escolar com as atividades desenvolvidas na propriedade familiar, sem se desligarem da família e da cultura do campo. A alternância entre o meio escolar assegura ao estudante a formação teórica e prática, o fazer e o pensar, ação-reflexão-ação.

A proposta de um projeto diferenciado é destacada pela educação no/do campo, porque tem a preocupação de proporcionar a formação sem desvincular o aluno do campo do seu meio familiar e cultural. Trabalhar confrontos dos saberes científicos com os saberes cotidianos na interface dos diferentes espaços – formação profissional e a importância das instituições públicas e privadas durante a trajetória formativa do alternante para o aperfeiçoamento dos jovens.



A educação no/do campo quer construir reflexões e possibilidades de pensar o campo como espaço e território viável e, com as diversas experiências, viabilizar o fortalecimento das lutas na busca por políticas públicas no intuito de garantir as ações educativas, mas também fomentar a diversificação da produção no território camponês.

É importante destacar a Educação Profissional para a qualificação profissional dos jovens camponeses, quando o intuito é incentivar a diversificação das atividades desenvolvidas nas propriedades camponesas. A valorização da agricultura e sua relevância da produção de alimentos têm despertado interesse e debate nos diferentes setores da sociedade, com isso exige atenção para esse segmento que é viável, mas ainda carece de um olhar especial. Para Queiroz (2004, p.101):

A partir das lógicas contraditórias, a alternância fará a interface entre a escola e o trabalho, com uma dupla função: “uma função econômica” com a finalidade da “inserção” e do “emprego”, e “uma função pedagógica de qualificação”, com a finalidade da “formação e qualificação”. Daí a importância da Escola da Alternância que vai realizar “uma integração completa destas funções num sistema de interface entre a escola e o trabalho”, com quatro dimensões importantes: institucional, pedagógica, didática e pessoal. (grifos do autor)

O sistema de alternância encontra diversas dificuldades na articulação das diferentes relações tanto na escola como no trabalho. O que menciona o autor acima é a preocupação com a formação dos alternantes, uma vez que essa preparação precisa ir além do espaço escolar e familiar, do saber socializado, da qualificação profissional, da formação do senso crítico, precisa que a equipe pedagógica da escola tenha clareza desses objetivos e conhecimento da metodologia de ensino e da didática.

A escola deve estar inserida na dinâmica real das necessidades dos trabalhadores camponeses. Dialogar por meio das experiências construídas e vividas pelos camponeses faz com que a alternância torne a escola intermediadora desse processo de ensino.

Nesse sentido, a escola precisa intermediar essa relação que será discutida no próximo item.

### **A escola intermediando o diálogo numa perspectiva socializadora a partir do território camponês**

As relações sociais e as transformações produzidas no espaço materializam a construção do território. Assim, pensar o território a partir das ações sociais, culturais, econômicas, religiosas, políticas e ideológicas e do pertencimento e enraizamento. Nesse cenário, estas manifestações e correlações de poder são resultado de uma contradição pelos diferentes agentes sociais. É neste arcabouço que se nota a importância da geografia para estudar e compreender a problemática do campo.

Na atualidade, a Geografia tem se colocado como uma ciência fundamental na análise das transformações socioespaciais e das dinâmicas territoriais. Para Santos (1997, p.71) “O espaço é o resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço, intermediados pelos objetos, naturais e artificiais”. Conhecer o espaço para nele atuar implica, antes de tudo, saber as ações que são geridas na construção e gestão do território.

Ler a realidade a partir das contradições do espaço vivido possibilita ao educando interagir e tomar consciência dos problemas locais e globais, somente se a escola for capaz de fazer o aprofundamento necessário do ponto de vista reflexivo e crítico. O que de fato vai ajudar os educandos a compreender a lógica, a dinâmica do movimento e agir na busca de soluções é o ir-e-vir, ou o vai-e-vem do alternante (aluno) que vivenciará realidades distintas no processo de formação e descobertas que constituem em conhecer o espaço em que vive e entender as relações que determinam a formação das territorialidades.

Nessa perspectiva, a educação do campo pensa o campo a partir da sua gente, da sua cultura e proporciona a ressignificação do modo de vida camponesa, mas também lutar por políticas públicas para dar suporte aos avanços conquistados por meio das organizações e lutas dos movimentos sociais do campo.

O diálogo com as instituições públicas (Agência Rural, Ministério do Desenvolvimento Agrário, os territórios: Estrada de Ferro, Cidadania Vale do Rio Vermelho e Médio Araguaia, as Secretarias de Agricultura do Município e do Estado e Secretaria de Educação) é muito importante no que diz respeito às ações conjuntas e de apoio à educação do campo e de fortalecimento da agricultura familiar.

As EFA's vêm desenvolvendo a construção, junto aos estudantes, o Projeto Profissional de Vida do jovem, que tem como função auxiliá-los junto às suas famílias. Conforme Slongo e Schmitz (2005, p. 78):

Esse trabalho consiste no desenvolvimento de cada jovem voltado para sua vocação. Vocação não determinada por ele, por seus pais ou monitores, mas resultante de um Plano de Formação. Desde o primeiro ano, os alunos, com os conhecimentos adquiridos vão focalizando os seus objetivos num PVJ.

A construção do Projeto de Vida do Jovem passa por todo um processo de pesquisa, de estudo e reflexão. O Projeto tem como foco o melhoramento técnico da propriedade, seja na área de produção agrícola ou pecuária. A experiência adquirida durante o tempo de permanência na EFA, os conhecimentos obtidos neste período capacitarão o jovem a executar o seu projeto com capacidade técnica, na perspectiva de melhorar a economia familiar. Vem ao encontro da preocupação de melhorar a qualidade de vida das famílias residentes no espaço rural. Por meio da orientação da equipe de monitores e, ao final do curso, os jovens assumem a tarefa de executar o projeto na sua propriedade. De acordo com Santos e Pinheiro (2005, p.41):

Numa visão empreendedora, o Projeto Profissional do Jovem, também chamado de "Projeto de Inserção Profissional", "projeto de Vida" "projeto pessoal" é o resultado de uma análise minuciosa da situação histórico-familiar da infra-estrutura para a produção agropecuária, do planejamento produtivo, das condições ambientais e climáticas, das políticas públicas, da realidade do comércio e do mercado consumidor, dos aspectos artístico-culturais, entre outros, que caracterizam a realidade do estudante, no âmbito familiar, do seu município e de sua região que, aliados aos conhecimentos proporcionados pela realidade de cada propriedade, levando em conta todos os aspectos desde econômico, social, técnico, proposta metodológica do CEFFA, a aptidão do jovem, a motivação e planejamento, constituem sua proposta de inserção profissional.

Neste sentido, a gestão do projeto é pensada para garantir não só a estabilidade econômica, mas também é discutida a sustentabilidade social, ambiental e cultural da comunidade. A princípio, a construção do projeto exige muita discussão teórica para estudar a viabilidade do projeto e ao mesmo tempo envolver a família, pois não se baseia numa ação individual, mas sim numa construção coletiva.

O projeto tem a função de promover o desenvolvimento do meio socioprofissional do educando. Este momento é importante porque há o envolvimento de toda a equipe de monitores/professores com o intuito de dar suporte para a elaboração do projeto do aluno. A escola considera que o projeto é de tal relevância que depois de pronto é submetido a uma banca para a apreciação, que acompanha a elaboração dos projetos profissionais dos jovens. A participação de outros atores é fundamental, porque assim a escola consegue parceria para debater os problemas que envolvem os agricultores rurais.

A função da formação na alternância é contribuir com os alunos na reflexão das possibilidades que existem no campo. Outra ação que deve ser observada pelas EFAs é o

debate das atividades que não sejam apenas agrícolas e pecuárias, mas pensar a vocação e o potencial da região, levando em conta o fator turístico com base na cultura local, ou seja, a escola precisa ajudar na transformação, considerando as novas implicações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, sem perder de vista a proposta educacional e a realidade dos educandos.

A Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI), apesar das dificuldades, tem conseguido fazer o debate relacionado à concepção projetada sobre a educação do campo. Essa é uma forma de a escola contribuir para aqueles jovens que querem permanecer no campo.

As territorialidades vão se formando de modo que as ações intensificam nas relações de poder e na produção territorial, determinadas pelas relações sociais e existenciais. A partir dessa perspectiva, os personagens deste processo (capitalistas, latifundiários, trabalhadores camponeses, instituições etc.) por meio das suas ações, apropriam e transformam o espaço, construindo assim seu território. Os elementos materiais e imateriais produzidos no cotidiano e nas diferentes relações e nas contradições da dinâmica social favorecem a sua afirmação e posse do território. A lógica camponesa busca construir, a partir das ações coletivas e da autogestão, as possibilidades de se afirmar como uma categoria social. Sendo que essas experiências vêm ocorrendo de forma expressiva nas manifestações de enfrentamento com o “latifúndio moderno” e na permanência na terra.

O que foi observado durante a pesquisa é se realmente a Alternância é integrativa e participativa. Na EFAORI ficou claro que o método de ensino é cúmplice nos demais espaços, pois possibilita a continuidade da aprendizagem nos diferentes ambientes (família, comunidade), sem dispersar a aprendizagem. Sendo que a participação dos alunos e das famílias acontece com maior intensidade nos eventos ocorridos na comunidade, mas ainda há muitas dificuldades no processo formativo da alternância no que diz respeito às descontinuidades das atividades no espaço vivido (família/comunidade).

A Coordenadora Pedagógica da EFAORI destacou a importância didática da escola se fazer presente nas comunidades rurais. Essa é uma das atividades que propõem a Pedagogia da Alternância: a interação escola e comunidade. Ainda segundo a Coordenadora, essa iniciativa surgiu quando os familiares eram convidados a participar das reuniões de formação para as famílias. Nesse sentido, sentiram a necessidade de, ao invés só das famílias virem à escola, a EFA também ir até as famílias. Desse modo, podendo estabelecer uma relação produtiva, participativa, didática e pedagógica, visto que a escola tem como objetivo a formação não só dos estudantes, mas dos camponeses como um todo.

Existe uma contradição de concepção referente à formação profissional, quando se concebe que o laboratório da escola é a propriedade do aluno. Percebe-se que essa argumentação reforça que todas as atividades serão realizadas nas propriedades das famílias dos educandos. Assim as EFAs teriam que realizar todo acompanhamento (orientações técnicas, campo de experimentação), mas acontece que essa justificativa revela ou anula o comprometimento de investir na educação profissional nas EFAs. Do ponto de vista técnico e didático, as EFAs necessitam de laboratórios, e o espaço das escolas deve ser também campo de experimentações para que os alunos possam difundir as experiências desenvolvidas no contexto socioprofissional.

As três EFAs pesquisadas possuem propriedades e espaços onde são realizadas atividades pedagógicas com cultivo de hortaliças, criações de animais de pequeno e grande porte como apicultura, bovinocultura, piscicultura e avicultura para o consumo das escolas. Estas práticas são utilizadas para fins pedagógicos e didáticos, ou seja, auxiliar na qualificação e na formação profissional dos alunos.

Percebe-se que as contradições no âmbito didáticopedagógico têm implicações na deficiência da formação profissional dos alunos. As faltas de infraestrutura e de assessoria técnica são também um entrave que precisa ser considerado, porque há dificuldades dos diretores e coordenação pedagógica quanto à educação profissional, ou seja, as EFAs, de modo geral, não conseguem pensar e organizar a educação profissionalizante.

Neste contexto, qual a finalidade da alternância no processo da formação profissional e a inserção no mercado de trabalho? O estudo do espaço e a criação de estratégias levam

a criar quais alternativas de permanência na terra? A finalidade da alternância serve como um meio para orientar a formação profissional e ajudar a pensar o meio familiar, econômico, cultural e ambiental?

As EFAs revelaram ser uma escola diferenciada no sentido de pensar o território rural e poder contribuir por meio das ações pedagógicas junto aos alunos e suas famílias. Por serem diferenciadas, trabalham uma discussão que motiva os alunos a participar e desenvolver, nas suas respectivas propriedades, atividades agrícolas, pecuárias e demais atividades por meio do ensino profissionalizante de Técnico em Agropecuária.

Nesse sentido, as escolas têm desafios importantes para serem analisados e refletidos no que se refere à sustentabilidade econômica das EFAs. Dos diversos problemas que foram constatados no decorrer da pesquisa, considera-se que o de maior impacto é no que diz respeito à educação profissional. Sabe-se o quanto é interessante para a qualificação profissional dos camponeses, mas devido à falta de recursos econômicos, faltam profissionais técnicos qualificados (engenheiros agrônomos, veterinários, zootecnistas, topógrafos e biólogos) e infraestrutura. Pode-se constatar a ausência de laboratórios para estudos e pesquisas na educação profissional das EFAs.

## **Considerações finais**

Na elaboração e reflexão deste trabalho foi possível perceber que a Pedagogia da Alternância no Brasil e no Estado de Goiás, apesar de sua importância, precisa de ser teorizada para uma melhor compreensão das suas ações pedagógicas e ajudar o corpo docente na efetivação das práticas de ensino para o espaço rural.

As EFAs já desenvolvem uma proposta de educação para a realidade camponesa e têm como objetivo contribuir na reflexão para a identificação da problemática do campo que circunda essa realidade e, com isso, preparar os alunos para atuarem nas mudanças locais, ou seja, nas comunidades rurais. Mas essa atuação necessita de melhorar a formação dos professores, que, no entanto, encontram muitas dificuldades na prática do ensino da Pedagogia da Alternância e ao mesmo tempo fortalecer a educação profissional de técnico em agropecuária.

Essa perspectiva de pensar a educação no/do campo com a participação dos sujeitos no processo educativo tem demonstrado que novas formas de educar têm surgido das lutas dos povos do campo. Dentre essas, a Alternância tem relevância significativa pelo fato de dialogar com os diferentes atores envolvidos: escolas (professores), pais, alunos, comunidades e instituições de apoio que ajudam na realização do projeto. Mas nem sempre essa prática vem acontecendo de forma satisfatória nas EFAs de modo geral.

As dificuldades econômicas, pedagógicas e administrativas têm implicação direta na prática formativa da alternância. A superação desses problemas está na capacidade de aprofundar a reflexão para encontrar alternativas e lutar por políticas públicas que venham contribuir para a efetivação e consolidação dessa proposta de ensino que é de suma relevância para os camponeses e a sua permanência na terra.

A importância e a dimensão pedagógica da alternância dentro dessa perspectiva de educação de pensar o território e as suas múltiplas relações, o tempo e a natureza integrados ao espaço e ao tempo do campo proporciona às Escolas Família Agrícola um diferencial que é o de estudar e entender aos problemas com que deparam os agricultores camponeses. Isso faz com que a escola tenha uma proposta de educação inovadora.

Cabe às Associações mantenedoras das EFAs e às equipes pedagógicas debruçar e debater as questões polêmicas que as escolas enfrentam e estabelecer diálogo com a Regional da Associação das Escolas Família Agrícola do Centro-Oeste e Tocantins (AEFACOT), com a União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), com os poderes públicos municipal, estadual e federal, uma vez que a educação é dever do Estado e está assegurada na Constituição Federal de 1988. Além de dialogar com os movimentos sociais, visando ampliar o debate e promover ações conjuntas em defesa das

EFAs e da consolidação da Pedagogia da Alternância e da educação no/do campo no Estado de Goiás.

A necessidade de ampliar o debate em prol de uma proposta de educação no/do campo tem respaldo em vários setores da sociedade e também do poder público que reconhece o direito das populações do campo em ter escolas diferenciadas e que respondam aos seus interesses e anseios, numa perspectiva que venha contribuir para uma formação geral e humana.

Nesse sentido, as escolas têm desafios importantes para serem analisados e refletidos no que se refere à sustentabilidade econômica e pedagógica das EFAs. Dos diversos problemas que foram constatados no decorrer da pesquisa, considera-se que o de maior impacto é no que diz respeito à educação profissional. Sabe-se o quanto é interessante para a qualificação profissional dos camponeses, mas devido à falta de recursos econômicos, faltam profissionais técnicos qualificados (engenheiros agrônomos, veterinários, zootecnistas, topógrafos e biólogos) e infraestrutura.

### Referências bibliográficas

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães. A Alternância na formação do jovem do campo: o caso da escola Família Agrícola de Angical (BA). In. Educação na Alternância: cidadania, e inclusão Social no Meio Rural Brasileiro. (orgs). Oliveira, ADÃO, Francisco de. e NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. – Goiânia: Ed. Da UCG, 2007. 162 p.

GIMONET, Claude Jean. Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs – tradução de Thierry Burghgrave – Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos familiares de Formação Rural, 2007. 162p.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás-EFAGO. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2005. 308p.

QUEIROZ, João Batista P. de. Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional. Brasília, Departamento de Sociologia, 2004. 210p. Tese de Doutorado.

SANTOS, Idalino Firmino dos e PINHEIRO, João Emílio Lemos. O CEFFA e o projeto Profissional do Jovem. In. Revista da Formação por Alternância – Ano 1-Nº1 (2005) Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. 140 p.

SANTOS, Milton. Metamorfoses do Espaço Habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. 5ª ed. Editora Hucitec. – São Paulo, 1997. 124p.

SECAD: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília – DF – março de 2007. 81 p.

SLONGO, Dirce Maria e SCHMITZ, Terezinha. O Projeto Profissional de vida dos Jovens – PPVJ. In. Revista da Formação por Alternância – Ano 1-Nº1 (2005) Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. 104p.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 135p.

# Os colégios rurais agrupados na Espanha: espaços de fortalecimento do campesinato?<sup>1</sup>

**Francilane Eulália de Souza**

Doutoranda em Geografia pela Unesp - Presidente Prudente  
Professora do Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Goiás  
Endereço profissional: Universidade Estadual de Goiás (UEG) - UNU Goiás  
Departamento de Geografia  
E-mail: francilanee@hotmail.com

## Resumo

O objetivo nesse artigo é apresentar os principais resultados da pesquisa sobre o papel dos Colégios Rurais Agrupados situados na Espanha, para o fortalecimento do campesinato. Nessa perspectiva, os métodos da pesquisa foram o levantamento e análise de bibliografias ligadas ao campo e a educação, da Espanha, ainda, pesquisa de campo em órgão diretamente ligado a temática e, as escolas situadas no campo da Espanha também auxiliaram as análises. Enquanto no Brasil, na década de 1990, a luta por uma educação do campo se fortalecia, na Espanha, ao contrário, adotou-se uma organização para as escolas no campo. Nesse contexto, foram implantados os Colégios Rurais Agrupados (CRA) a partir das reivindicações de grupos ligados a educação. Essa foi a forma de combater o desaparecimento da escola como única referência cultural das suas comunidades no campo, no entanto, essa forma de organização não tem conseguido contribuir para o desenvolvimento do campesinato.

**Palavras-chave:** Campo, campesinato, colégios rurais agrupados, educação do campo, Espanha.

## Resumen

### Los colegios rurales agrupados en España: ¿espacios de fortalecimiento del campesinato?

El objetivo de este trabajo es presentar los principales resultados de la investigación sobre el papel de los Colegios Rurales Agrupados ubicadas en España, para el fortalecimiento de los campesinos. Desde esta perspectiva, los métodos de investigación fueron un estudio y análisis de bibliografías relacionadas con la educación de la España, también las análisis en la agencia de investigación directamente vinculados a los temas y las escuelas situadas en las zonas rurales de España. Mientras que en Brasil, en la década de 1990, la lucha por una educación rural se ha reforzado. En España, por el contrario, tuvo una organización de escuelas en el campo. En este contexto, han sido implantados los Colegios Rurales Agrupados (CRA). Esa fue la manera de combatir la desaparición de la escuela como la única referencia de sus comunidades culturales en el campo, sin embargo, esta forma de organización ha dejado de contribuir al desarrollo del campesinado.

**Palabras claves:** Rural, campesinato, colegios rurales agrupados, educación del campo, España.

---

<sup>1</sup> Este artigo é resultado da pesquisa de doutorado sanduíche realizado na Espanha com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Capes

## Abstract

### Spain's grouped rural high schools: spaces for strengthening the peasantry?

The aim of this paper is to present the main results of research on the role of Spain's Grouped Rural High Schools (CRA-Colegios Rurais Agrupados) in strengthening the peasantry. From this perspective, the research methods were a survey and analysis of bibliographies related to the countryside and education, Spain, and, also, field research of an agency directly linked to the theme and of the CRAs themselves. While in Brazil the popular struggle for rural education strengthened during the 1990s, in Spain education for the countryside was institutionalized. As a consequence of demands made by interested parties, the system of Colegios Rurais Agrupados (CRA) was implanted. It was seen as a way to combat the disappearance of schools as a unique cultural reference for rural communities. However, this paper argues that the new form of organization has been unable to contribute to the development of the peasantry.

**Keywords:** Countryside, peasantry, rural high schools, Spanish rural educação.

## Introdução

Enquanto no Brasil os movimentos sociais de luta pela terra vêm reivindicando a criação de políticas que contemplem o campo como espaço de vida, a Espanha caminha a passos largos para um espaço rural cuja principal atividade é o turismo, o que vem acarretando a descaracterização desse espaço, além da ausência de trabalho no campo, e do significativo êxodo rural.

No que se refere a escolarização no campo, tanto no Brasil quanto na Espanha, permanecem o modelo fracassado de reprodução das escolas da cidade ou o transporte dos alunos moradores do campo para escolas urbanas. Nos últimos anos, ambos os países vem adotando medidas para transformar a escolarização no campo. Nesse contexto, na Espanha, motivada por reivindicações, foram implementadas algumas ações no campo, como os Colégios Rurais Agrupados, que se constituíram, no primeiro momento, como espaços de resistência ao fechamento de escolas no campo.

No Brasil, a luta por uma educação voltada para os camponeses surge junto com a luta pela terra. Nesse os sujeitos foram camponeses, em sua maioria, expulsos de sua terra, organizados em movimentos que reivindicavam terra, trabalho e, posteriormente, condições para sua sobrevivência. Nesse processo de luta a educação se tornou uma das principais reivindicações. As conquistas são marcadas pela constituição de programas como, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA-, além de projetos, diretrizes, cursos de formação superior, cursos de formação técnica, dentre outras conquistas. Considerando as ações realizadas na Espanha, voltadas para a educação no espaço rural, nesse trabalho analisamos a contribuição destas ações para o desenvolvimento do campesinato neste país. Nesse contexto o objetivo nesse artigo é apresentar os principais resultados da pesquisa sobre o papel das escolas situadas no campo da Espanha, para o fortalecimento do campesinato. Assim as escolas situadas na Espanha receberam maior atenção em nossas análises sendo que as experiências realizadas no Brasil foram importantes para traçarmos um paralelo e análise das ações destes dois países – ligadas ao ensino formal - para o fortalecimento do campesinato.

## O caminho da pesquisa

Com o intuito de realizar a pesquisa na Espanha, fez-se necessário, primeiramente, o procedimento ligado à documentação indireta, especificamente, a pesquisa de fontes secundárias (bibliográficas) com a identificação e a localização das obras relacionadas com

o objeto de estudo. Para a concretização dessa fase, particularmente, a pesquisa bibliográfica ligada à Espanha, buscamos espaços como a biblioteca Geral, a biblioteca de Geografia e a biblioteca de Educação da Universidade de Alicante. Posteriormente, foram imprescindíveis a compilação do material bibliográfico e o fichamento para posterior identificação das publicações relacionadas, sobretudo, as mudanças no espaço agrário espanhol.

Nesse primeiro momento da pesquisa, em que a análise do espaço agrário e agrícola da Espanha era indispensável, foi realizada pesquisa de campo na região de Valência, especialmente nos povoados de Elche, com visita à associação de produtores denominada de La Union, e no povoado de Vinalopó, com pesquisa na Cooperativa de Vinalopó, ligada, principalmente, à produção e comercialização de uva. Também, o entorno do espaço agrário de Planes foi objeto de estudo. Nesse local, foi possível observar e analisar as plantações de oliveiras e de cerejeiras.

Nessa pesquisa, realizou-se também análise e apresentação da história da educação no campo da Espanha. As técnicas envolvidas também foram as fontes de dados secundárias acerca do tema, como a pesquisa bibliográfica na biblioteca de Educação da Universidade de Alicante, seguindo as fases de identificação, localização, compilação e fichamento. As pesquisas de campo, com entrevista padronizada efetivada com os diretores nos Colégios Rurais Agrupados (CRAs) L'Encantada e Campo de Molina, situados, respectivamente, na região de Valência e de Murcia, também contribuíram para a análise da história da educação no campo.

Houve, ainda, a partir de documentação indireta, utilizando as fontes primárias, particularmente as estatísticas e os documentos legais, realização de pesquisa *on-line*, nos sítios da Consejería D'Educació Generalitat Valenciana ([www.edu.gva.es](http://www.edu.gva.es)). Essas consultas permitiram o levantamento de informações sobre as escolas situadas no meio rural, tais como o número de Centros Rurais Agrupados, a quantidade de escolas agrupadas nesses Centros e parte das legislações voltadas para a educação no campo da Espanha, como, por exemplo, o Decreto Real 2731 de 1986, Despacho Real contendo os procedimentos de formação dos CRAs e a Regulamentación Orgânica 819 de 1993 e de 1996.

A pesquisa de campo com entrevista foi o instrumento de verificação da proposta de educação do CRA Campo Del Molina junto à Consejería de Educación, Formación y Empleo de Murcia. Nesta pesquisa, buscou-se entender o funcionamento das escolas situadas no Campo da Região autônoma de Murcia. Também foi a partir de pesquisas de campo, auxiliadas por entrevistas padronizadas e máquina fotográfica, que realizamos uma série de coleta de dados nos CRA D'Lancantada localizado em Valência e no CRA Campo De Molina, localizado na Região Autônoma de Múrcia. Outras fontes utilizadas nos CRAs foram as primárias, como os arquivos particulares.

## **Breve histórico da educação no meio rural da Espanha**

Na Espanha, a educação no meio rural ficou legada ao segundo plano, pois, apesar do seu acelerado crescimento econômico nas últimas décadas, a ditadura franquista acentuou, tanto no campo como na cidade, os déficits de escolarização que já eram inferiores que a maior parte dos países europeus.

Nas ações ligadas a educação no campo, anterior ao General Francisco Franco, destacaram, em 1937, às Brigadas Contra o Analfabetismo, dirigidas à população no campo (DI PIERRO, 2000). Já, sob a ditadura franquista, em 1945, houve a tentativa de ampliar o ensino elementar até aos 12 anos, assim, foi criada, na Espanha, a Lei do Ensino Primário, entretanto não resultou na universalização e deixou à margem o campo.

Na década de 1950, na intenção de diminuir os números ligados ao analfabetismo, criou-se o lema “Espanha não consente analfabeto”, implantaram-se escolas de temporada e missões educativas no campo. Era um projeto que visava à alfabetização da população de jovens e adultos residentes no campo, não havia uma preocupação com o ensino formal regular e com um projeto que atendesse os anseios o campesinato campo.



As ações ligadas a alfabetização, no campo e na cidade, não conseguiram os êxitos desejados, assim, na década de 1960, registrou-se um déficit de um milhão de vagas, somado a esse fato, a migração campo-cidade espanhola intensificou. Nesse panorama, segundo Di Pierro (2000, p. 239)

[...] a tentativa de promover uma reforma estrutural do sistema educativo, tendo em vista inserir os migrantes rurais no ambiente urbano e qualificar mão-de-obra e, ao mesmo tempo, responder à opinião pública externa e as pressões da UNESCO, resultou na Lei Geral de Educação.

Percebe-se, assim, que havia uma preocupação em inserir o homem do campo no universo urbano. Cria-se uma Lei para o urbano, acentuando a supressão do camponês.

Em 1982, com 2 milhões de analfabetos absolutos, na Espanha, houve a vitória do Partido Socialista Operário Espanhol (PSOE) e, em 1986, com o Decreto Real 2731/1986 de 24 de dezembro, os povos do campo foram lembrados e iniciaram-se as Centros Rurais Agrupadas (CRA), que nasceram da experiência pedagógica em Ávila, onde, segundo Sanches (2003), um grupo ligados a educação reivindicou e sugeriu novas formas de combater o desaparecimento da escola como única referência cultural das suas comunidades no campo. Em Ávila, houve outras ações como os movimentos das *Escuelas Campesinas*.

Os CRAs são um marco na educação no campo da Espanha, pois, ao invés de fechar as escolas e direcionar os alunos para a cidade, propôs-se uma nova organização escolar no campo, sendo que, “pelo menos no seu início, é indubitável que eles trouxeram uma perspectiva diferente da maneira com que tradicionalmente se abordava a escola e a educação nas pequenas comunidades rurais” (GOMEZ, 2003, p.1).

Desde a sua criação, os CRAs ampliaram-se e, até o ano de 2004, eles contabilizaram 709 centros, abrangendo 2.876 unidades escolares, com 8.275 alunos, entretanto, confrontando o modelo teórico do CRAs e a prática neles efetivada, são muitas as considerações, dentre elas, tem-se: a pouca participação da comunidade campesina, poucos recursos para sua manutenção, fragilidade na formação dos professores, ausência de apoio material aos professores. A partir do Decreto Real 2731/1986, outras leis foram criadas para as escolas no campo, como, o Despacho de 1987, que estabeleceu os procedimentos de formação dos CRA e a Regulamentação Orgânica 819/1993 e 1996.

Considerando todas essas ações dos sujeitos do campo e dos sujeitos das escolas e, as respostas em âmbito legal, e levando em conta as carências de pesquisa na área de educação, sobretudo, na Espanha (GIL, 2001), Esta pesquisa, apresenta uma análise sobre o papel da Geografia escolar para o desenvolvimento do campesinato. Nessa perspectiva, destacamos a Geografia escolar como um importante componente pedagógico para o fortalecimento do campesinato. Nesse contexto, faz-se necessário ampliar sua transposição para as escolas de ensino básico, que estão no campo, de modo a superar a dicotomia entre campo-cidade, contribuindo para o desenvolvimento do campesinato.

Considerando o panorama da educação no campo, as análises do processo de ensino-aprendizagem das escolas que estão situadas no campo do Brasil e da Espanha podem sinalizar a necessidade de mudanças ou afirmação dos modelos de ensino adotados nessas escolas que estão no campo, colaborando para a elaboração de Políticas Públicas para a educação no campo.

## Tipologias de escolas no campo do Brasil e Espanha

A Espanha, ao contrário do Brasil, elaborou uma proposta de organização das escolas no campo, pela qual foram criados os Centros Rurais Agrupados. No Brasil, é possível apontar métodos de ensino inovadores no campo, particularmente os de alfabetização pensados por Paulo Freire. Entretanto nunca houve uma preocupação voltada

para a organização e o fortalecimento das escolas no campo. As experiências (EFAs, CEFAs, Escolas do MST, dentre outras) foram iniciativas de sujeitos ou instituições estrangeiras, sendo estas transposições e/ou adaptações de modelos de escolas de outros países ou uma tentativa de criar um modelo de escola voltada para o campesinato. Essas, em sua maioria sob a tutela do governo, possuem propostas de ensino voltadas para o campesinato, no entanto muitas vezes, perdem-se em uma estrutura física e humana despreparada para trabalhar o campo como lugar de vida.

Nesse prisma, é mais fácil identificar uma tipologia de escolas no meio rural da Espanha que tenha sido eleita pelo poder público como os CRAs. Ainda, segundo Boix (2003), as escolas no meio rural da Espanha podem ser classificadas de acordo com sua organização física e pedagógica e, nesse sentido, ela salientou quatro tipos de escolas rurais:

1. Escolas Unitárias;
2. Escolas cíclicas ou graduadas;
3. Zonas Escolares Rurales;
4. Colégios Rurais Agrupados;

As escolas unitárias são caracterizadas pela heterogeneidade de alunos, com idades e séries diferenciadas, em uma única sala de aula. Uma tipologia de escola muito comum no Brasil, mais conhecida por escolas multisseriadas. Destacamos que também na Espanha esse tipo de escola foi constantemente criticado e/ou reprovado, entretanto ainda é muito comum tanto na Espanha quanto no Brasil, pois o sítio *La voz de Galicia.es* noticiou, em 24 de janeiro de 2011, que a Região da Galícia, na Espanha, tem, aproximadamente, 65 escolas unitárias com uma ou duas salas em funcionamento. Este também divulgou sua crescente diminuição nos últimos cinco anos, “en los últimos cinco años han desaparecido 122 escuelas unitarias del rural gallego”(LA VOZ DE GALICIA.ES, 2011). Essa diminuição vem determinando a integração das escolas rurais, com menos de nove alunos, em agrupamentos de escolas, ou seja, em Centros Rurais Agrupados

No Brasil, apesar dos crescentes questionamentos sobre a eficiência na aprendizagem dos modelos de escolas multisseriadas, a Pesquisa Nacional em Áreas de Reforma Agrária de 2004, realizada<sup>2</sup> em 5.595 assentamentos, com 8.679 escolas, revelou que, em 70,5 % dessas escolas, havia, no ensino primário, salas multisseriadas. Estas, mais que resíduos das mazelas na escolarização no campo, são uma constante na vida dos sujeitos do campo, sobremaneira nos estados do Norte e Nordeste do Brasil.

As escolas ditas cíclicas ou graduadas classificam os alunos, em cada classe, de acordo com a homogeneidade psicofísica. Nesse sentido elas se apresentam de forma distinta da escola unitária. Na Espanha, esse tipo de escola foi fruto de diversas reivindicações, como demonstra Millam (2010, p.2-3), ao ressaltar as reivindicações do Ayuntamiento de Cartagena, em 1903, ao Ministério de Instrucción Pública y Bellas Artes:

Los principales extremos que debe abarcar el nuevo régimen legislativo de las Escuelas, por lo menos lo que este Ayuntamiento solicita ver determinados, son los siguientes:

1. Autorización para que los Ayuntamientos organicen la enseñanza graduada y facultad concedida a los mismos para reglamentarla, acoplándola en su régimen interno a las costumbres y necesidades locales.
2. Determinar, entre maestros de diferente categoría cual debe ser el director de una Escuela graduada.
3. Cual debe serlo entre maestros de igual grado y de la misma dotación.
4. Indicación del número mínimo de clases que en una población grande deben tener las Escuelas Graduadas.

<sup>2</sup> Essa pesquisa foi realizada pelo Ministério da educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Outro modelo comum na Espanha, as Zonas Escolares Rurales, caracteriza-se por um grupo de escolas, inseridas em um mesmo território que se relacionam, mantendo sua singularidade. Essas não estão inseridas em um programa específico com o objetivo de realizar um agrupamento. Entretanto, a proximidade territorial as instiga a manter um diálogo. Já no Brasil, podemos citar as Escolas Famílias Agrícolas, que contabilizavam, em 2010, 146 EFAs presentes em 17 estados da federação brasileira. Essas vêm construindo um diálogo não só pela sua inserção em um mesmo território, mas por possuir uma pedagogia que é a da Alternância em comum.

Os Colegios Rurais Agrupados “[...] están formados por un centro cabecera, normalmente en la localidad mayor, y por pequeñas escuelas en otros pueblos, las cuales normalmente no pasan de las 2 o 3 unidades” (CANTO et. al 2008, p.1), que possuem a mesma entidade jurídica, estrutura organizativa e pedagógica única e, geralmente, as comunidades de todas as unidades agrupadas se reúnem, uma vez por semana, para tratar de questões comuns.

Ainda, o corpo docente é constituído por professores que dão aulas exclusivamente naquela escola, denominados de ordinário, e professores itinerantes que trabalham disciplinas em todas as escolas daquele agrupamento. Os professores “itinerantes”, estão ligados também a alguma especialidade como pedagogia terapêutica, audição e linguagem. Eles recebem um adicional em seus vencimentos pelo deslocamento, além de ter carga horária (2 horas semanais) um pouco reduzida, comparada a carga horária dos outros professores que é de 27 horas semanais.

Destaca-se, também, que o financiamento das escolas resulta de um orçamento base ao qual é acrescentada uma quantia extra calculado em função do número de alunos. Nesse contexto de modelos de escolas que se fazem presentes, tanto no Brasil como na Espanha advertimos que, no século XXI, pensar uma escola ligada apenas ao viés econômico é negar a existência da maioria dos sujeitos que fazem parte do campo.

Assim, indagamos que escola se faz importante para o fortalecimento do campesinato? *A priori*, reforçamos que é importante que ela seja estruturada por meio de um projeto que congregue os anseios dos camponeses. Para isso, é preciso, dentre outros requisitos, ponderar que: não é possível a execução de um projeto ligado à educação do campo realizando apenas uma transposição da escola urbana para o campo; urge analisar primeiro o espaço em que o sujeito principal da escola está inserido para só depois se pensar em outros elementos políticos e pedagógicos. Desse modo, pode-se construir um Projeto Político e Pedagógico (PPP) voltado para os camponeses. Nesse processo, o tipo de escola que fortalecerá o camponês é aquela pensada e realizada com ou por eles. Essa é a escola para o campesinato e do campesinato como instrumento político de suma importância para o camponês na disputa territorial no campo.

## **O papel dos Centros Rurais Agrupados para o fortalecimento do campesinato na Espanha**

Conforme já referido nesse trabalho, os dados disponíveis sobre o total dos Centros Rurais Agrupados, até o ano de 2004, eram de 709 centros, abrangendo 2.876 unidades escolares, com 8.275 alunos na Espanha. Entretanto não podemos deixar de lembrar a existência de escolas rurais que não estão inseridas nesse sistema.

Para as análises ligadas ao papel dos CRAs no desenvolvimento do campesinato na Espanha, realizamos pesquisa de campo nas regiões de Murcia e de Valencia. Essas foram o ponto de partida para as referidas análises.

Na região de Valência, são 38 Colégios Rurais Agrupados, sendo quatro na província de Alicante, 23 na província de Valencia, e 11 na província de Castellón (quadro 1). Nestas províncias, apenas 2 CRAs da província de Valencia estão autorizados a trabalhar com o ensino secundário, o que é preocupante, pois os alunos desses outros 36 CRAs, que não possuem essa modalidade de ensino, são obrigados a buscar os Institutos Secundários de Ensino que estão localizados nos centros urbanos.

**Quadro: 1 – Panorama dos Centros Rurais Agrupados (CRAs) da região de Valencia em 2010**

<b>PROVÍNCIA DE ALICANTE</b>			
<b>Nome do CRAs</b>	<b>Localização da escola cabeceira</b>	<b>N. de escolas agrupadas</b>	<b>Ensino autorizado</b>
Azahar	Orihuela - parroquia de la matanza	2	infantil e primário
Mariola-benicadell	Alfafara	3	infantil e primário
La rectoria	Benimeli	4	infantil e primário
L'encantada	Planes	3	infantil e primário
<b>PROVÍNCIA DE VALENCIA</b>			
Rincón de ademuz	Ademuz	4	infantil, primário e secundário
Alborache-macastre	Alborache	2	infantil e primário
El pinar	Alcublas	2	infantil e primário
Baronia alta	Alfara de la baronia	3	infantil, primário e especial
El sabinar	Aras de los olmos	3	infantil e primário
La vall farta	Beneixida	3	infantil e primário
Castell de carbonera	Beniatjar	3	infantil e primário
Bajo turia	Bugarra	3	infantil e primário
Alto jucar	Dos aguas	3	infantil, primário e secundário
Baronia baixa	Gilet	3	infantil e primário
Riu d'albaida	Guadasequies	4	infantil e primário
Valle de ayora-cofrentes	Jarafuel	4	infantil e primário
La costereta	Llanera de ranes	3	infantil e primário
Riu vernissa	Llocnou de sant jeroni	4	infantil e primário
La serrania	Losa del obispo	4	infantil e primário
Serra del benicadell	Montixelvo	6	infantil e primário
Alt carraixet	Olocau	2	infantil e primário
El Tejo	Requena - Campo Arcis	4	infantil e primário
Llocnou-rotglà	Rotglà i corberà	2	infantil e primário
Alfauir-rótova	Rótova	2	infantil e primário
La ribera alta	Sant joan de l'ènova	2	infantil e primário
Escoles del xuquer	Sumacàrcer	2	infantil e primário
Tuéjar-benagéber	Tuéjar	2	infantil e primário
<b>PROVINCIA DE CASTELLÓN</b>			
Peña escabia	Bejís	5	infantil e primário
Araboga	Cervera del Maestre	3	infantil e primário
Celumbres	Cinctorres	3	infantil e primário
Els ports	Forcall	4	infantil e primário
Palancia-mijares	Jérica	4	infantil e primário
L'ullastre	La salzadella	3	infantil e primário
La bardissa	- Rossell	3	infantil e primário
La serra	Sierra Engarcerán - Els Ibarsos	3	infantil e primário
Sot de ferrer-azuébar-chóvar	Sot de Ferrer	3	infantil e primário
Espada-millars	Tales	5	infantil e primário
El trescaire	Vilanova D'alcolea	4	infantil e primário

**Fonte:** Pesquisa de campo realizada na Consejería de Educación de Valencia no ano de 2009

**Org:** Francilane Eulália de Souza

Outro elemento a acentuar é o número total de escolas agrupadas, sendo 122 escolas agrupadas em 38 CRAs, sendo que a média de escolas por CRAs é de 3 escolas,

entretanto pudemos encontrar CRA com agrupação mínima de duas escolas e máxima de seis.

Na região de Murcia, constatamos a existência de 52 escolas agrupadas em 11 CRAs (Quadro 2) e, segundo Menchón (2002), até 2002 existiam 40 Escolas Rurais Unitárias. Analisando os dados dos CRAs nessa região, podemos ressaltar que, diferente da região de Valencia, esses possuem uma média de um agrupamento de, aproximadamente, seis escolas superando a média da região de Valencia. Ainda nessa região, encontramos um CRA, o de Campo de Molina, que funciona com apenas uma escola, ou seja, não há um agrupamento de escolas ela é, na verdade, uma escola unitária, que atende a outras localidades por meio de transporte de alunos. De acordo com o Diretor<sup>3</sup> dessa escola, já foi solicitado a Consejería de Educación de Murcia que essa escola deixe de ser um CRA, mas até o momento o pedido não havia sido atendido.

Na região de Murcia, diferente da região de Valencia, não foi verificada a presença de ensino secundários nos CRAs.

**Quadro: 2 – Panorama dos Centros Rurais Agrupados (CRAs) da região de Murcia em 2010**

<b>REGIÃO DE MURCIA</b>			
<b>Nome do CRAs</b>	<b>Localização da escola cabeceira</b>	<b>N. de escolas agrupadas</b>	<b>Ensino autorizado</b>
Alzabara	Cuevas de Reylo	6	infantil e primário
Campo de Molina	El Fenazar	1	infantil e primário
Comarca Oriental	Barinas	4	infantil e primário
El Azud	Villanueva del Segura	3	infantil e primário
El Jimenado	El Jimenado	4	infantil e primário
Guadalentín	El Paretón	6	infantil e primário
Río Argos	Valentín	6	infantil e primário
Sierra De Mojantes	Archivel	6	infantil e primário
Sierras del Noroeste	El Sabinar	5	infantil e primário
Valle del Quípar	La Almudena	5	infantil e primário
Zarcilla de Ramos	Zarcilla de Ramos	6	infantil e primário

**Fonte:** Pesquisa de campo realizada na Consejería de Educación de Murcia no ano de 2009

**Org:** Francilane Eulália de Souza

Se realizarmos um balanço simples dos dados dessas escolas, antes e depois do agrupamento, poderemos confirmar que o número de diretores nos CRAs de Valencia reduziu-se de 122 para 38, e nos CRAs de Murcia reduziu-se de 52 para 11. Isso acarretou a diminuição de investimentos nessas escolas, considerando que um CRA tem apenas um diretor responsável pelas atividades de gestão de todas as escolas agrupadas. Contudo, isso não denota que houve a diminuição das atividades e responsabilidades, pois constatamos na pesquisa, de campo que nas escolas que não fazem o papel de “cabeceira”, a figura do Secretário responde pelas questões mais imediatas, realizando, quase sempre, o papel do diretor(a).

Além disso, outra organização adotada nos CRAs, que contribui para a diminuição de investimentos, é o corpo docente constituído por professores que estão na modalidade de itinerantes, como, por exemplo, os professores de educação física e os professores com formação especial. Estes, ao atenderem um universo de duas a seis escolas, estão ocupando atividades que deveriam ser de outro docente. Isso significaria a contratação de mais profissionais.

<sup>3</sup> Essa informação foi coletada em entrevista direta com o Diretor do CRA Campo de Molina no mês de Outubro de 2009.

Também, essa organização denominada de CRAs, de acordo com a pesquisa, se, por um, lado permite maior interação entre as escolas no campo, também ocasiona uma sobrecarga de atividade para os docentes. Destaca-se também que essa interação se dá, principalmente, no momento em que as decisões pedagógicas são tomadas em conjunto pela comunidade escolar dos CRAs.

Nesse cenário, destacamos que, se os CRAs têm conseguido maior interação entre as escolas agrupadas, o mesmo não tem ocorrido entre os CRAs, pois há pouca ou nenhuma atividade que permita um diálogo comum, ademais, como a Espanha está organizada político-administrativa por meio de regiões autônomas, isso contribui para a ausência de diálogo, uma vez que cada região tem a liberdade, seguindo, as legislações básicas de criar uma regulamentação específica segundo sua especificidade.

Destaca-se também que o meio rural na Espanha, especificamente nas regiões de Murcia e Valencia, em decorrência da emigração do homem do campo para a cidade, tem acelerado a diminuição progressiva da população rural, contribuindo para o envelhecimento da população no campo e para o empobrecimento no campo. Nessa perspectiva, na pesquisa de campo, foi muito comum a constatação da existência de abandono das propriedades.

Essas características que vem apresentado o campo tem sido consideradas como elementos causadores das mazelas das escolas no campo, Entretanto faz-se necessário destacar que a escolas no campo da Espanha não reconhecem seu verdadeiro papel perante a comunidade campesina. Esses espaços, que são, acima de tudo, espaços para a socialização da cultura camponesa e do fortalecimento da identidade territorial dessa comunidade, tornaram-se vazios de significados para os camponeses. Além disso, a preocupação com o conteúdo generalizado e distante dos valores do campo também tem contribuído para o enfraquecimento do campesinato na Espanha.

O Brasil também está vivenciando a diminuição da população no campo, pois os dados oficiais do Censo Demográfico do Brasil demonstraram que a população de 1970 era de aproximadamente, 40%. Já em 2006, esse quantitativo foi de apenas 15%. E em 2010 o Censo Demográfico registrou percentagem ainda menor. Entretanto, como já foi relatado nesse trabalho, desde a década de 1990, vêm surgindo movimentos de luta pela terra com enfrentamento ao modelo de agronegócio no campo, como resistência a um modelo de desenvolvimento unidimensional para o campo cuja dimensão econômica se sobreponha as outras dimensões vivenciadas pelos camponeses. Esses movimentos incorporaram, em sua luta uma educação no campo, que lhes possibilita não só ter uma escolarização no lugar onde vivem, mas que esta seja instrumento de recriação e valorização também do seu modo de vida.

### **Breves considerações sobre o Centro Rural Agrupado Campo de Molina e L'Encantada**

A realização de pesquisa de campo, nos Centros Rurais Agrupados de Murcia e de Valencia, foi de suma importância para as Análises realizadas neste trabalho. Nessa perspectiva, constatamos que, na província de Alicante, existem quatro Colégios Rurais Agrupados, denominados: L'Encantada em Planes, Azhar em Orihuela, La Rectoria em Benimeli, Mariola-Benicadel em Alfafara, todos autorizados para trabalhar o ensino infantil (pré-escola de 3 a 5 anos) e o ensino primário (1º ao 6º ano). Já na região de Murcia em EL Fenazar, existe somente o CRA Campo de Molina. Elegemos o Colégio Rural Agrupado de Campo de Molina em Murcia e, L'Encantada, em Alicante, como objeto de partida para nossas análises. O primeiro porque, apesar de estar registrado como um CRA, é, na verdade, uma escola Unitária, e o segundo, devido a sua localização estar em espaço ainda com fortes características rurais.

## Localização e situação do CRA Campo de Molina

O Colégio Rural Agrupado Campo de Molina (Foto 1) está situado em EL Fenazar, na região de Murcia. Foi criado no ano de 1988, dentro do *Programa de Educación Compensatoria*, reunindo professores e alunos de escolas Unitárias do meio rural do Campo de Molina, a destacar: Fenazar, La Albarda, Campotéjar Alta, Comola, La Hurona, El Rellano y La Espada.

Fenazar iniciou as atividades desse Centro na condição de *cabeceira*, ou seja, essa escola seria uma espécie de centro, dentre as outras escolas agrupadas que estavam em Campotéjar Alta, La Albarda, Comala, e El Rellano. Ela seria o elo entre as escolas e os organismos responsáveis pelo ensino no meio rural como a Consejería de Educació. Entretanto, no ano de 2009, constatou-se que apenas a escola de Fenazar estava em funcionamento, o que coloca em questionamento o fato de ainda ser apontada como um CRA, uma vez que não está aglutinada a outras escolas.



**Foto 1 – CRA Campo de Molina**  
Autor: Desconhecido

Essa escola está situada próxima a um bairro de imigrantes, constituído de casas de veraneios. Seu espaço físico é constituído por salas de aula, sala dos professores, sala da direção, banheiros, laboratório de computação (Foto 2), quadra de esportes e biblioteca. Essa escola não possui refeitório, sendo que seus alunos ficam responsáveis pelo lanche. Na escola, não havia horta, pomar ou qualquer outro espaço voltado para outro tipo de atividade prática.



**Foto 2** - Interior do laboratório de informática no CRA Campo de Molina  
**Autora:** Francilane Eulália de Souza (2009)

Quanto aos espaços físicos dessa escola, chama à atenção a quantidade de recursos pedagógicos que ficam disponibilizados aos professores no interior da própria sala de aula (Foto 3), além disso, percebe-se que estas escolas no meio rural, da Espanha, não apresentam as mesmas precariedades que apresentam as escolas no Brasil, ou as diferenças nos espaços físicos entre as escolas situadas no campo e as da cidade, como frequentemente ocorre no Brasil.



**Foto 3** - Interior da sala de aula no CRA Campo de Molina  
**Autora:** Francilane Eulália de Souza- 2009

Outro fato que chama a atenção é a forma como esses centros trabalham com a educação especial. No CRA Campo de Molina nos deparamos com uma aluna com deficiência visual, ela tinha a sua disposição um aparelho para digitar as atividades da aula em braille, e também, tinha uma professora a sua disposição.

Essa escola adotou o sistema de ensino em ciclos, a escola localizada em Fenazar trabalha com do ensino infantil até o terceiro ciclo de educação primária, que vai até a 6ª série. Nesse processo, o ensino primário aglutina duas séries em uma única classe, assim, alunos de idades diferentes compartilham a mesma aprendizagem. Esse fato foi apontado, pelo Diretor dessa escola, como o principal desafio.



O corpo docente desse CRA é, de aproximadamente, 12 professores, e todos cursaram o magistério, sendo que dois possuem especialização em educação especial. Esses professores residem de 20 a 80Km da escola e, com exceção dos professores itinerantes, eles são responsáveis pelo próprio transporte.

O número de alunos é de 96, oriundos de povoados circunvizinhos das escolas. Apesar de ser uma escola denominada como escola rural, e muitos pais serem moradores do campo apenas uma pequena parte dos deles trabalham na agricultura, sendo, 7,6% dos pais e 26,32% das mães. O setor terciário é a ocupação que prevalece entre eles, agregando 92,31% dos pais, e 68,42% das mães. Esse fato é mais um elemento que comprova que o campo na Espanha está se tornando espaço do ócio.

Outro CRA que foi objeto desta pesquisa foi o L'Encantada sobre o qual realizaremos breves considerações a seguir.

### **Localização e situação do CRA L'Encantada**

O CRA, L'Encantada nasceu em 2002 a partir do agrupamento de três escolas de Alqueria, Benimarfur e Planes. Segundo a Diretora desse CRA, uma das principais vantagens foi o envio de mais verbas e maior autonomia na decisões. A escola, sediada em Planes ficou como cabeceira, o que implica reuniões semanais para a tomada de decisões junto com a comunidade das outras escolas que estão agrupadas no CRA. Além do fato de a direção estar lotada nessa escola.

O povoado de Planes chama a atenção pela forte presença de plantação de oliveiras e cerejeiras, além da presença de amendoeiras (Foto 4 e 5).



**Foto 4 -** Plantações de oliveiras em Planes-Espanha  
**Autor:** Francilane E. de Souza-2009



**Foto 5** - Plantação de Cerejeiras em Planes - Espanha  
Autor: Francilane E. de Souza (2009)

O espaço físico dessas escolas é composto por salas de aula, sala dos professores, sala da direção, refeitório, banheiros, sala de computação, quadra de esportes e biblioteca. Na escola de Planes (Foto 6), a biblioteca funciona junto a uma sala de aula, onde por sua vez, também estão os computadores que os alunos e professores compartilham para realizar desde atividades mais simples até planejamento de aula.



**Foto 6** - CRA L'Encantada- Planes  
**Autora:** Francilane E. de Souza - 2009

Todos os recursos didáticos ficam a disposição dos professores em armários nas salas de aula ou espalhados em pontos estratégicos da sala. Na escola de Planes, não foi observado horta, pomar ou qualquer outro espaço voltado para outro tipo de atividade prática.

Esses espaços, segundo os professores dos CRAs, ainda são insuficientes para a realização eficiente do ensino, entretanto o espaço físico dessas escolas se comparado a maioria das escolas no campo do Brasil, demonstram superação de vários problemas que foram apontados na Pesquisa Nacional em Áreas de Reforma Agrária (PNERA), realizada em 2004, em 5.595 assentamentos com 8.679 escolas. Esta apontou que:

- 29,3% das escolas funcionam em instalações improvisadas como, galpões, ranchos, casas de farinha, casas do professor e igrejas;
- Só 7,3% têm refeitório;
- 10,2% são atendidas por rede pública de água e esgoto;
- O lampião é utilizado em 7% das escolas e 21,1% não tem qualquer tipo de iluminação;
- 22,7% não têm banheiro.

Essa realidade de precariedade das escolas no Brasil já foi superada na Espanha há algumas décadas, entretanto a Espanha também apresenta uma diminuição do alunado além do transporte de alunos do campo para a cidade e o que é mais preocupante e, que, ao contrário do Brasil, não existe nenhum movimento expressivo em defesa de um projeto para o campo, para as escolas no campo, ou seja, para os camponeses.

O corpo docente desse CRA é de, aproximadamente, 22 professores, e todos completaram o magistério, sendo que alguns possuem especialização em educação especial. Dentre estes, estão os ordinários e os itinerantes. O vencimento inicial, líquido dos professores, é de 2.200,00 euros.

O número de alunos é de 106 oriundos de povoados circunvizinhos das escolas distante de 2 a 20 Km, além dos alunos que moram na cidade, principalmente, os de Planes. A escola funciona por ciclo e nesse processo o ensino primário aglutina duas séries em uma única classe, assim, alunos de idades diferentes compartilham a mesma aprendizagem.

### **Breves considerações sobre a pesquisa realizada na Espanha**

Na pesquisa, constatou-se que o Brasil e a Espanha, apesar das diferenças econômicas, políticas e sociais, guardam consigo as mazelas de um espaço agrário em que as políticas públicas voltadas para o campesinato são cada vez mais escassas ou ausentes. Entretanto, enquanto, no Brasil, os movimentos sociais de luta pela terra defendem a criação de políticas que contemplem o campo como espaço de vida, consolidando a resistência contra o agronegócio, na busca da construção e desenvolvimento de um território camponês, a Espanha caminha a passos largos para um espaço rural cuja principal atividade é o turismo, que vem acarretando a descaracterização desse espaço. Além disso, há o significativo êxodo rural que vem configurando o campo na Espanha como espaço do ócio.

Tanto no Brasil quanto na Espanha, a escolarização no campo continua sendo um desafio, pois permanece o modelo fracassado de reprodução das escolas da cidade ou o transporte dos alunos moradores do campo para escolas urbanas. Essa questão tornou-se quase um paradoxo com uma declarada ausência de Projeto Pedagógico que atenda à população do campo.

Na luta pela educação do campo no Brasil, a década de 1990 foi um marco para os camponeses, pois intensificaram-se as mobilizações por uma educação que atendesse aos anseios do campesinato. Nesse ritmo, os Encontros de educadores e pesquisadores do campo, aliados aos Movimentos de Luta pela Terra, foram se tornando espaços importantes de luta por uma educação do campo. Essas ações culminaram na implantação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e, posteriormente, nas Diretrizes Operacionais para a Educação no Campo. O ensino fundamental com ênfase ao combate ao analfabetismo, cursos de graduação, especialização e formação continuada têm sido algumas das conquistas alcançadas por meio da luta pela educação do campo no Brasil.

Na Espanha, ao contrário do Brasil nesse país, pensou-se em uma organização para as escolas no campo, assim, a década de 1980 foi marcada pelo Decreto Real 2731 de 24 de dezembro 1986. Iniciaram-se os Colégios Rurais Agrupadas (CRA) a partir das reivindicações de grupos ligados à educação. Naquele momento, essa foi a forma de combater o desaparecimento da escola como única referência cultural das suas comunidades no campo.

Os CRAs são um marco na educação no campo da Espanha, pois, ao invés de fechar as escolas no campo e direcionar os alunos para a cidade, propôs-se uma nova organização escolar no campo. Desde a sua criação, os CRAs ampliaram e, até o ano de 2004, eles contabilizavam 709 centros, abrangendo 2.876 unidades escolares, com 8.275 alunos. No seu início, eles trouxeram uma perspectiva diferente da maneira com que tradicionalmente se abordava a escola e a educação nas pequenas comunidades rurais. No entanto, nas entrevistas com diretores e professores e nas análises do sistema de funcionamento dos CRAs, foi possível constatar que esse modelo de ensino vem se tornando mecanismo para “enxugar” os investimentos com a educação no campo.

Ainda, confrontando o modelo teórico do CRAs e a prática neles efetivada, são muitas as considerações, dentre elas, tem-se o pouco diálogo entre as escolas que compõem os CRAs além da ausência de uma reflexão sobre o papel dessas escolas para o desenvolvimento do campesinato. Além disso, os professores destacam a pouca participação da comunidade campesina, os poucos recursos para sua manutenção, a fragilidade na formação dos professores, a ausência de apoio material e trabalhista aos professores.

### Referências Bibliográficas

BOIX, R. Estratégias y recursos didácticos em La escuela rural. Barcelona: editorial ICE de La universitat de Barcelona y editorial. 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – RESOLUÇÃO CNE/CEB N. 1, DE 03 DE ABRIL DE 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Complementares, Normas e princípios para o desenvolvimento d Educação Básica do Campo. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96, MEC. 2002.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA): versão preliminar. Brasília: MEC/INEP, MDA/INCRA/PRONERA, abril 2005, 157p. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/catalogo\\_dinamico/titulos\\_avulsos/2005/PNERA.pdf](http://www.inep.gov.br/download/catalogo_dinamico/titulos_avulsos/2005/PNERA.pdf)> Acesso: 25 de out. de 2007.

CANTO, E. G., ROJO, F.J.P., CASTELLS, A. R., CEBOLLADA, A.D. J., PERES, L. N. La escuela rural: ¿cierre o reorganización? Una comparación entre España y Grecia. Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 - Nº 119 - Abril de 2008. Disponível em:<<http://www.efdeportes.com/efd119/la-escuela-rural-cierre-o-reorganizacion.htm>>. Acesso em: 07 de agosto de 2009.

DI PIERRO, Maria Clara. Evolução recente da educação de pessoas adultas na Espanha. Educação & Sociedade, S/L, n. 72, ano XXI, p.233-252, Agosto. 2000.

GÓMEZ, Antonio Caride. Centros Rurales Agrupados: uma. A página da educação. s/l, novembro de 2003, ano 12, n. 128. Disponível em<<http://www.apagina.pt/arquivo/ImprimirArtigo.asp?ID=2770>>. Acesso em: 25 de fev. de 2008

GIL, Juana Maria Sancho. É possível aprender da experiência? In: LINHARES, Célia. Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez Editora. 2001.p 81-114.

GÓMEZ, Antonio Caride. Centros Rurales Agrupados: uma. A página da educação. s/l, novembro de 2003, ano 12, n. 128. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/arquivo/ImprimirArtigo.asp?ID=2770>>. Acesso em: 25 de fev. de 2008

A VOZ DE GALICIA.ES. Galícia perdeu em solo cinco anos 122 escolas unitárias. Disponível em: [http://www.lavozdegalicia.es/galicia/2011/01/24/0003\\_201101G24P8991.htm](http://www.lavozdegalicia.es/galicia/2011/01/24/0003_201101G24P8991.htm). Acesso em: 30 de fev. de 2011.

MENCHÓN, RAFAELA MANZANO, et al. Curso: Formación específica en Compensación Educativa e Intercultural para agentes educativos. Murcia: 2002. Disponible em: <[http://stepv.intersindical.org/enxarxats/nee/CE\\_er.pdf](http://stepv.intersindical.org/enxarxats/nee/CE_er.pdf)>. Acesso em: 10 de agosto de 2010.

MILLÁN, J. A. DE L. H. El impacto de las graduadas: Una mutación pedagógica en el sistema educativo español. Disponível em: <[http://www.escuelasgraduadas.es/Carta\\_Obdulio\\_Moncada.htm](http://www.escuelasgraduadas.es/Carta_Obdulio_Moncada.htm)>. Acesso em: 12 de out. de 2009.

REAL DECRETO 2731/1986 de 24 de diciembre. Sobre constitución de Colégios Rurales Agrupados de Educación General Básica. Disponível em: <http://www.boe.es/boe/dias/1987/01/09/pdfs/A00473-00474.pdf>. Acesso em: 22 de set. de 2009.

SÁNCHEZ, J. M. R. Los colegios rurales agrupados: logros y esperanzas para nuestra escuela rural. Disponível em: <[stepv.intersindical.org/enxarxats/escolarural/cras.pdf](http://stepv.intersindical.org/enxarxats/escolarural/cras.pdf)>. Acesso em: 03 de março de 2008.

# **A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo<sup>1</sup>**

**João Batista Pereira de Queiroz**

Doutor em Sociologia pela UnB.

Professor da Universidade de Brasília (UnB), Campus de Planaltina, Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc).

E-mail: jbpqueiroz@gmail.com

## **Resumo**

No processo de construção da Educação do Campo no Brasil, as Escolas do Campo tem um papel fundamental. A partir das lutas dos povos do campo e de outros povos, entidades, instituições e movimentos comprometidos com uma educação transformadora foi possível dar vários passos e ter algumas conquistas, tanto legais quanto políticas e pedagógicas. Por isso, nos Projetos Políticos e Pedagógicos das Escolas do Campo, é preciso estar presente alguns temas/problemas, entre os quais mencionamos: terra e trabalho; identidade, lutas e organizações dos diferentes Povos do Campo; Desenvolvimento Sustentável; e a Cidadania.

**Palavras-chave:** Educação, escolas do campo, povos do campo.

## **Resumen**

### **La educación del campo en Brasil y la construcción de las escuelas del campo**

En el proceso de construcción de la Educación Rural en Brasil, las escuelas de campo tienen un papel clave. Desde las luchas de los pueblos del campo y de otros pueblos, entidades, instituciones y movimientos comprometidos con la transformación de una educación podría tomar varias medidas y se han alcanzado algunos logros, tanto las políticas legales y educativas. Por lo tanto, la política y Proyectos Pedagógicos las escuelas de campo, que deben estar presentes algunas cuestiones y problemas, entre los que destacan: las luchas de la tierra y el trabajo, la identidad, y las organizaciones de los diversos pueblos del Campo, Desarrollo Sostenible y Participación Ciudadana.

**Palabras claves:** Educación, escuelas en el campo, pueblos del campo.

## **Abstract**

### **Brazil's education for the countryside and the construction of country schools**

In the process of construction of the Education for the Countryside project in Brazil, country schools have played a key role. From the struggles of peasants and the landless as well as associated social movements, non-governmental organizations and public universities committed to transforming education, several political and legal achievements have advanced the cause of instituting new educational policies that favor the campaign to implant a school system that values rural society. Therefore, it is worthwhile to examine the Political and Pedagogical Projects of country schools in order to evaluate their approach to key subjects such as: land and labor, identity, struggles, rural representative organizations, sustainable development and citizenship.

---

<sup>1</sup> Este texto subsidiou a construção das orientações curriculares da Educação Básica e as orientações curriculares das diversidades educacionais da Secretaria da Educação do Estado de Mato Grosso.

**Keywords:** Education, country schools, rural populaltions.

*A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.*

(Diretrizes, Art. 2º., Parágrafo único)

## Introdução

Este texto tem como objetivo apresentar, resumidamente, alguns aspectos históricos na construção da educação do campo no Brasil, bem como apontar alguns temas importantes na construção das escolas do Campo.

Para essa construção parte-se da compreensão que há uma profunda relação entre escola, agricultura e vida camponesa. Pois, as Escolas do Campo deverão contribuir para a melhoria constante da vida e da realidade dos povos do campo. Para isso é preciso pensar e construir todas as Escolas a partir desta realidade camponesa. Ou seja, trata-se de construir Escolas vivas, ligadas à vida, mergulhadas na realidade dos povos do campo, aprofundando esta realidade e contribuindo para transformar esta realidade e a vida dos povos do campo. Na verdade, é a construção de Escolas que fazem diferença, que estão ligadas, que estão comprometidas, que influenciam e se deixam influenciar pela realidade onde estão inseridas e da qual fazem parte. Assim compreendidas e construídas as Escolas do Campo não se restringirão apenas a um espaço físico, onde se teoriza, onde se “ensina”, lugar do “ócio”. Mas as Escolas se tornarão centros dinâmicos, de irradiação, de reflexão e instrumentos de transformação das pessoas e da realidade.

## A construção da educação do campo<sup>2</sup> no Brasil

No Brasil as décadas de 1960 e 1970 foram momentos marcantes. Houve maior penetração do capital internacional na economia, resultando num crescimento das contradições do capital nacional-desenvolvimentista. Em consequência disso houve o crescimento do movimento operário e camponês, o surgimento de partidos de esquerda e de grupos e entidades que almejavam a transformação da estrutura da sociedade, bem como o comprometimento de alguns setores das Igrejas com as lutas sociais. Houve também o crescimento e a difusão de experiências que viam na educação um dos instrumentos que proporcionaria uma maior conscientização política e social e uma participação transformadora das estruturas capitalistas presente na sociedade brasileira.

Neste período, as lutas pelas reformas de base - reformas eleitorais, tributárias, agrárias, urbana, bancária e universitária – foram fortalecidas. Por parte da ditadura militar houve uma forte repressão a todos estes movimentos sociais, tanto no campo, quanto na cidade. Ocorreram muitas prisões arbitrárias, torturas, processos forjados, assassinatos de operários, camponeses, líderes sindicais, de membros de igreja e de partidos de esquerda. Juntamente com isso, a ditadura impôs projetos e medidas com o objetivo de integrar o

<sup>2</sup> “Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência 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 as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural... Quer-se ajudar a construir escola do campo, ou seja, escola com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”. (KOLLING, et al, 1999. 26.29).

Brasil na corrente de desenvolvimento e expansão do capitalismo mundial (QUEIROZ 1997:55).

Houve uma forte intervenção do Estado, tanto na política, quanto na economia e na agricultura. A intervenção do Estado teve como objetivo baratear os preços dos alimentos e das matérias primas da agroindústria, aumentando a produção agrícola, tendo com isso aumento na exportação.

Do ponto de vista da educação houve “uma política educacional preocupada, sobretudo com a rentabilidade dos investimentos educacionais” que resultou na “Reforma Universitária de 1968 e na Lei de Profissionalização do Ensino Médio de 1971” (SOBRAL, 2000:4). E o objetivo era de profissionalização dos jovens, de maneira antecipada, com isso formando maior número de trabalhadores para o mercado, ao mesmo tempo barrando a entrada no ensino superior. Com isso procurava-se tanto manter fortemente o controle político e social, impedindo as organizações e movimentos de lutarem para as mudanças estruturais da sociedade, quanto intensificar a produção e o desenvolvimento capitalista.

Se por um lado a história da educação rural no Brasil foi de negação deste direito aos agricultores, por parte das ações e das políticas governamentais, constata-se, sobretudo nas três últimas décadas do século XX, toda uma movimentação e organização por parte das organizações e entidades dos agricultores, não apenas por uma educação rural, mas por uma educação do campo. Estas lutas fazem parte do conjunto de iniciativas e ações contra a concentração da terra, do poder e do saber.

A década de 1970 no Brasil foi marcada pelas “lutas e resistências coletivas, em busca do resgate de direitos da cidadania cassada e contra o autoritarismo vigente” (GOHN, 2001:53-54). É um período de organização dos movimentos sociais, bem como da luta pela democracia. No campo educacional, sobressaem as iniciativas de educação popular através da educação política, da alfabetização de jovens e adultos, da formação de lideranças sindicais, comunitárias e populares. Por parte de alguns setores de algumas igrejas, houve um comprometimento com os movimentos sociais e com as lutas e organizações dos trabalhadores tanto no meio urbano, quanto rural. É nessa década, por exemplo, que surge a Comissão Pastoral da Terra (CPT), organização da Igreja Católica, mas com participação de outras igrejas, em defesa dos posseiros, na luta pela reforma agrária e pela permanência na terra.

Neste período surgiram as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no Estado do Espírito Santo, trabalhando com a Pedagogia da Alternância, no Ensino Fundamental. Apesar de terem surgido no final dos anos 60, na década de 1970 vão se expandindo e, mais especificamente, em 1976, inicia-se a primeira experiência de Escola Família Agrícola de Ensino Médio (EFAs de EM).

Nos anos 80, quando houve perdas e ganhos, (ver Gohn, 2001:57-58), vale ressaltar a organização e fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983, e do Movimento Sem Terra (MST), em 1984. A CUT, representando o movimento sindical brasileiro que se opunha á prática sindical conservadora, contou desde a sua fundação com participação dos trabalhadores rurais. O MST se consolidou no Brasil como um movimento combativo e expressivo na luta pela reforma agrária e tem contribuído para uma reflexão e uma prática de educação do campo.

No campo educacional podemos dizer com Gohn (2001) que os debates e as iniciativas sobre a educação para a cidadania e a escola cidadã, marcaram a década de 1980 e contribuíram decisivamente para que se inscrevesse algumas conquistas dos trabalhadores na nova Constituição promulgada em 1988, entre as quais vale ressaltar a compreensão e proclamação da educação como direito.

Os anos 90 foram marcados pelas concepções e práticas neoliberais que tentaram inculcar a idéia de que “só a educação pode salvar o Brasil”, escondendo a raiz dos grandes problemas da sociedade que exige mudanças estruturais. Junte-se a isso que as propostas e definições seguiram as recomendações “de agências financeiras internacionais no campo educacional, em especial o Banco Internacional de Reconstrução e Fomento, ou Banco Mundial – BIRD, e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID”. (CUNHA, 2000:2).



Em meio a isso, houve uma certa crise dos movimentos sociais existentes e o surgimento de outros novos, como mostra Gohn (2001). Mas, com relação à educação do campo, houve alguns avanços. Apesar da nova LDB ter reformulado o ensino técnico no Brasil a partir das exigências do Banco Mundial, desmantelando a educação unitária, e desvinculando o ensino profissional da formação geral, pela primeira vez na legislação houve uma referência explícita à especificidade e diferenciação quanto à oferta de educação básica para a população rural.

O Artigo 28, da LDB, diz que

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.

Entende-se que este avanço na legislação quanto à questão específica da oferta de educação para a população rural foi o resultado da articulação dos movimentos sociais e do acúmulo das várias experiências já existentes, tais como, os Centros Familiares de Formação por Alternância, as escolas do MST, a escola ativa, as reivindicações e experiências educativas do movimento sindical, entre outras.

No final dos anos 90, os movimentos sociais do campo conseguem articular o movimento “Por uma Educação Básica do Campo” que teve na I Conferência, em julho de 1998, em Luziânia-Go, seu ponto alto e desencadeou todo um processo que vem crescendo, possibilitando o aprofundamento e a construção de um projeto de educação do campo.

Todo esse movimento pela educação do campo e toda a articulação das entidades, movimentos e das experiências contribuíram para a aprovação, em 2002, pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo<sup>3</sup>.

Nestas Diretrizes a identidade da Escola do Campo é

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

Dando continuidade à I Conferência foi realizada, em agosto de 2004, a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, com a presença de 1.100 participantes representando:

Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; Universidades, ONGs e Centros Familiares de Formação por Alternância; secretarias estaduais e municipais de educação e outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo; trabalhadores e trabalhadoras do campo, educadoras e educadores, educandas e educandos de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas e povos indígenas. (Documento Final da II Conferência).

<sup>3</sup> Estas Diretrizes foram oficializadas através da Resolução CNE/CEB no. 1, de 3 de abril de 2002.

Esta II Conferência deu continuidade e ampliou o debate sobre a Educação do Campo e a participação de movimentos e organizações sociais comprometidos com esta construção.

Então, esta rápida trajetória da educação do campo no Brasil, nos mostra que historicamente a política educacional brasileira não priorizou e nem contemplou as necessidades e a realidade dos povos do campo, como afirma o próprio MEC:

Constata-se, portanto, que não houve, historicamente empenho do Poder Público para implantar um sistema educacional adequado às necessidades das populações do campo. **O Estado brasileiro omitiu-se:** (1) na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas para as escolas do campo; (2) na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola com qualidade; (3) na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo. (MEC, SECAD, 2005).

Mas, em meio a isso, os “movimentos sociais, sindicais e algumas pastorais passaram a desempenhar papel determinante na formação política de lideranças do campo e na luta pela reivindicação de direitos no acesso à terra, água, crédito diferenciado, saúde, educação, moradia, entre outras”. A partir da luta por estes direitos foi se construindo “novas práticas pedagógicas através da educação popular que motivou o surgimento de diferentes movimentos de educação no campo, nos diversos estados do país. Mas foi na década de 1980 que estes movimentos ganharam mais força e visibilidade”. (II CNEC, 2004).

## Construindo as escolas do campo no Brasil

A partir da retomada do processo de construção da Educação do Campo no Brasil, é preciso apontar alguns aspectos fundamentais para a construção das Escolas do Campo.

Partindo da compreensão de Educação como “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” e do entendimento que “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, os “currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas **características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela**”. (Art. 1º, 22 e 26, LDB 9.349/96). (Grifo nosso).

A essa compreensão da Educação, da Educação Básica e do Currículo soma-se a compreensão de que

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (DIRETRIZES OPERACIONAIS, Art. 2º, parágrafo único).

Portanto, na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas do Campo<sup>4</sup>, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, é preciso que haja uma verdadeira

<sup>4</sup> “Entende-se por escola do campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e economicamente igualitário dessa população. A identificação política e

interação entre a escola e a família, a comunidade, o meio sócio-profissional dos educandos(as). Pois o ensino exige certas condições de aprendizagem intimamente ligadas à realidade da vida no seu conjunto. Por isso é preciso articular os saberes da vida do jovem do campo com os saberes escolares do programa oficial.

Para tanto é necessário investir nas Escolas do Campo priorizando alguns aspectos que poderão fazer a diferença na construção da Educação do Campo. Entre estes aspectos, apresentaremos aqui quatro temas/problemas que, a nosso ver, precisam estar presentes e nortear todos os conteúdos escolares, bem como serem contemplados na metodologia de trabalho de cada uma e de todas as escolas do campo. Não sendo camisa de força, os temas/problemas precisam ser retomados, aprofundados, ampliados.

Vale a pena lembrar que no processo educativo e, sobretudo na educação escolar, precisamos fazer escolhas. E essas escolhas pressupõem que os sujeitos implicados, direta e indiretamente na escola, façam a partir da suas concepções, opções, projetos de vida, de mundo, de sociedade, de país. E isso precisa estar, permanentemente explicitado nas nossas escolas e nas nossas vidas.

Estes temas/problemas não poderão ser trabalhados de maneira isolada, mas interligados, podendo assim contribuir para que os educandos apreendam a concepção e a prática da educação como processo. Assim poderá ser concretizada a concepção de educação como processos formativos **que se desenvolvem: na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, como apresenta a LDB 9.3494/96, no seu artigo 1o.**

## Terra e trabalho

A temática da terra nos remete à uma retomada histórica da constituição do povo brasileiro e da realidade da terra no Brasil. Vale lembrar o processo histórico de constituição da ocupação da terra no Brasil. Inicialmente tem-se a tomada da terra pelos colonizadores europeus das mãos e da posse dos indígenas que aqui já habitavam. Posteriormente houve todo um processo de negação da terra aos negros trazidos como escravos da África. E por fim a negação da terra aos posseiros e trabalhadores, através da Lei de Terras (1850), que legitimava a posse da terra através da compra. Ou seja, acentuando, não há dimensão do trabalho e da pertença a terra, mas da compra da terra. Assim a Lei de Terras, de 1850, legitimou uma maneira de apropriação da terra que se ampliou na realidade brasileira.

Por isso a Escola do Campo precisa, a partir dos conhecimentos científicos já sistematizados nas várias áreas, disciplinas e conteúdos, ajudar os educandos a entenderem e perceberem: a realidade da terra no Brasil e na sua região; as características agrárias da sua região; a propriedade da terra na sua região; como tem se dado a Reforma Agrária no Brasil e na sua região.

Junto com esta temática da terra, é preciso aprofundar a dimensão do trabalho. Entendendo trabalho como atividade humana de transformação da natureza e do próprio ser humano, a escola do campo ajudará os educandos a analisarem as atividades humanas produtivas desenvolvidas pelos povos do campo. Ao mesmo tempo a escola precisará contribuir para que os educandos possam analisar: como se dá o trabalho na sociedade capitalista, tanto no campo, quanto na cidade, e em outros modos de produção; como os jovens, as mulheres, os homens, os vizinhos se organizam para realizarem o trabalho; qual a relação que há entre o trabalho e a terra; quais são as conseqüências e os resultados do trabalho, individual e coletivo, dos trabalhadores(as) do campo e da cidade, em cada região.

---

a inserção geográfica da própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação”. (Concepções e princípios pedagógicos de uma escola do campo. Texto Base da I Conferência Nacional de Educação do Campo).

Assim, a partir do tema terra e trabalho as escolas e os educadores tem amplas possibilidades de desenvolverem os trabalhos escolares, procurando articular os conteúdos obrigatórios das disciplinas e a realidade da vida dos educandos.

### **Os povos do campo: suas identidades, suas lutas e suas organizações**

A partir da compreensão do campo como um modo de vida social e resgatando a formação do povo brasileiro, é possível resgatar e afirmar a identidade dos povos do campo, bem como suas lutas e organizações, podendo, assim, entender e construir as escolas dos povos do campo.

É preciso conhecer, reconhecer, resgatar, respeitar e afirmar a diversidade sociocultural dos povos que vivem/habitam no campo e do campo. Mencionamos alguns, para exemplificar, mas cada Escola, a partir das suas realidades, deverá trabalhar este tema, ampliando e aprofundando esta diversidade dos povos do campo. Pode-se falar de: acampados, arrendatários, assalariados rurais, assentados, comunidades camponesas, comunidades negras rurais, indígenas, extrativistas, meeiros, pequenos agricultores, pescadores, posseiros, povos das florestas, quilombolas, reassentados atingidos por barragens, ribeirinhos, entre outros.

Na Escola do Campo, nos diversos níveis, vários aspectos podem ser trabalhados, como por exemplo identificar quais os povos do campo existem em cada região e como se constitui a identidade de cada um destes povos. É importante, ainda, identificar: as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; os diferentes jeitos de produzir e de viver; os diferentes modos de olhar o mundo; os diferentes modos de conhecer a realidade e de resolver os problemas.

Na história do povo brasileiro podem ser identificadas as várias formas de lutas, de organizações e de resistência dos povos do campo. Ao mesmo tempo podem ser identificadas as diversas e varias formas de organização popular que estes povos tem construído ao longo da história.

Este segundo tema resgata e se articula com o primeiro tema, bem como, possibilita o estudo crítico da formação do povo brasileiro, sobretudo, retomando a presença dos povos indígenas, negros na formação do povo brasileiro. E ao mesmo tempo está em consonância com aquilo que está proposto nas Diretrizes Operacionais, quando afirma que “as propostas pedagógicas das escolas do campo.... contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”. (Art. 5º, Parágrafo único).

### **O desenvolvimento sustentável**

Um outro tema fundamental que deve estar presente nas escolas do campo é o Desenvolvimento Sustentável. Apesar das várias contribuições sistematizadas sobre o tema, é preciso ter claro que não é um tema fechado e acabado, mas tanto quanto os outros temas precisa ser aprofundado a partir da história e da complexidade que é a realidade em que se vive, sobretudo a realidade brasileira, onde historicamente vem se construindo um modelo de desenvolvimento no campo e na cidade contrário à sustentabilidade porque tem demonstrado ser insustentável em vários aspectos. E é claro que essa realidade brasileira não está à parte, isolada do mundo e do universo, mas é parte de, com usas particularidades e desafios próprios.

Nas Diretrizes Operacionais tem se referências para se pensar neste tema nas Escolas do Campo. Uma destas referências é que a educação escolar é importante e necessária para “... o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos...” que o desenvolvimento deve ser “economicamente justo e ecologicamente sustentável” e que as parcerias nas escolas deverão observar o “direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um

projeto de desenvolvimento sustentável”. Para isso são necessárias a contribuição e participação das crianças, jovens e adultos do campo, como protagonistas “na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo”. (Artigos 3º, 4º, 8º e 13º).

Portanto, para o trabalho com este tema nas Escolas do Campo, é imprescindível tratar o Desenvolvimento Sustentável de maneira historicamente situada (na realidade, local, territorial, nacional e mundial), tendo como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo, levando-se em conta um desenvolvimento economicamente justo e ecologicamente sustentável. Assim, nessa perspectiva de Desenvolvimento Sustentável se faz necessária a radical crítica ao processo de desenvolvimento em curso, nos vários aspectos: sustentabilidade econômica, ecológica, sócio-política e cultural. Vale lembrar que estes aspectos não podem ser tratados de maneira fragmentada e isolada, mas no conjunto, mesmo que didaticamente se faz necessário uma abordagem própria.

A sustentabilidade econômica está muito ligada ao desenvolvimento de atividades produtivas, seja na produção de alimentos, na geração de renda, nos sistemas de troca ou de comercialização. Em vários lugares os povos do campo são solidários e trabalham de maneira cooperativa na construção das redes de economia solidária. As escolas precisam contribuir para o conhecimento, o aprofundamento, a discussão, a análise crítica da dimensão econômica no campo e na cidade.

A sustentabilidade ecológica tem sido muito falada e discutida atualmente, sobretudo com a constatação que a maneira capitalista de se apropriar da natureza, organizando a produção, a comercialização, tem se revelado destruidora, desigual, injusta, inviável e por isso mesmo, insustentável. Por isso é preciso fortalecer a apropriação da natureza que possa respeitar, conservar, manter e recuperar os recursos naturais. Isso possibilitará a manutenção e funcionamento dos ecossistemas.

A dimensão sócio-política da sustentabilidade está diretamente ligada à solidariedade dos povos do campo, ao fortalecimento dos laços sociais existentes e em construção, bem como ao exercício da democracia e da participação, fortalecendo as lutas, as organizações, dos povos do campo, rompendo com as concepções e práticas autoritárias e centralizadoras no campo e na cidade.

O aprofundamento do desenvolvimento sustentável deve contemplar ainda a dimensão cultural. No modelo de desenvolvimento em curso no mundo atual capitalista, com base na globalização, o que se tem é insustentável, também na dimensão cultural, pois não acontece a valorização, o respeito e a afirmação da diversidade cultural, com suas diversas identidades nos vários campos da vida, mas a destruição destes e a imposição de padrões culturais. As origens étnicas, culturais dos povos do campo deverão ser aqui resgatadas levando a um reconhecimento, valorização, socialização e trocas dos diversos e variados tipos de saberes e de conhecimentos que os diversos povos vêm tecendo ao longo da vida e da história.

Trabalhar com este tema norteador do Desenvolvimento Sustentável nas Escolas do Campo, nos diversos níveis, modalidades, tempos e espaços, é um exercício permanente de diálogo e interação com todos os outros temas. Por isso a insistência, constante, de tratar os temas de maneira articulada, didaticamente, pedagogicamente e institucionalmente nas Escolas do Campo.

## **A construção da cidadania**

Para trabalhar o tema cidadania nas Escolas do Campo, é preciso registrar a importância da historicidade e complexidade, pois a cidadania não é algo dado e acabado, pelo contrário está em permanente construção, reconstrução, atualização e por isso exige luta permanente. Isso equivale dizer que os povos do campo, historicamente excluídos necessitam fortalecer suas lutas e organizações no caminho da construção da cidadania. A Escola precisa e deve participar deste processo, pois, a “educação escolar” é importante “para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país”. Por isso se faz

necessário “os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder”. (DIRETRIZES Art. 3º, 11).

Para Aristóteles o “homem é um animal político”. A palavra “político” designava, na Grécia antiga, o cidadão, homem livre, que podia e tinha condições de participar dos debates, das decisões na praça pública (ou Agorá), da cidade (pólis). Portanto, o político era o cidadão habitante e participante dos destinos na cidade. Assim político e cidadão se equivaliam naquele contexto histórico. Podemos deduzir que toda a ação deste cidadão (político) para o crescimento, desenvolvimento e sustentabilidade da cidade (polis) constituía a cidadania. Sendo assim, naquele contexto, cidadania é o conjunto das ações (debates, decisões, trabalhos, etc...), em favor da cidade. Dentro deste contexto de surgimento da cidadania, um aspecto importante que contribui para o aprofundamento do tema hoje é a constatação, a partir da sociedade escravista grega, que a organização da cidade (polis) ao mesmo tempo em que possibilitava a participação dos homens livres, excluía grande parte da população desta cidadania, pois mulheres, estrangeiros, escravos e crianças, não tinham direito de participar, viver e exercer a cidadania que era restrita a uma pequena parcela. Alguns autores entendem, por exemplo, que dessa cidadania estavam ausentes quase noventa por cento da população.

Para o estudo e aprofundamento da cidadania hoje, é oportuno pontuar que essa participação, na Grécia, se restringia à esfera política, ou como se denominou no mundo moderno, o cidadão grego tinha somente direitos políticos. Ou seja, a cidadania surge a partir da sociedade grega antiga que: negava o exercício da mesma para o conjunto da população; restringia-a ao campo político; e isso favorecia, fortalecia e legitimava a sociedade contraditória e dividida.

No mundo moderno a compreensão de cidadania apresenta-a a partir de três níveis, ou três direitos: civis, políticos e sociais. Os direitos civis são aqueles necessários à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade. É comum restringir a cidadania à conquista de direitos civis. Como, fundamentalmente, os direitos civis estão ligados a “liberdade individual”, é comum, principalmente na sociedade capitalista, insistir e enfatizar, a conquista destes direitos e, muitas vezes, justificá-la pela prática dos mesmos. Mas é preciso entender que os direitos civis não são suficientes para realizar a cidadania plena.

Os direitos políticos se referem ao direito de participar no exercício do poder político, no governo da sociedade, da participação e atuação partidária. Trata-se da esfera política e, como se vê, refere-se diretamente à relação dos cidadãos com o governo da sociedade e, nisso o direito ao voto, é fundamental. Mas, não se pode restringir os direitos políticos, porque aqui se trata, também, do direito de associação, de organização, de manifestação coletiva e pública, do acompanhamento crítico e propositivo dos orçamentos governamentais, da fiscalização e cobrança da transparência na gestão pública e etc. Historicamente os trabalhadores tiveram de promover amplos movimentos sociais, como greves gerais, para conquistarem esse direito.

Os direitos sociais se referem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. A idéia central em que se baseiam é a da justiça social.

Se os dois níveis de direitos anteriores – civis e políticos – se referem mais diretamente ao indivíduo e, foram inclusive cooptados pela lógica capitalista e burguesa como essenciais, porque se referem às garantias individuais, os direitos sociais trazem em si a possibilidade de ampliar a concepção e práticas dos primeiros, tomando-os no conjunto e fazendo a crítica do reducionismo que a sociedade capitalista e as democracias representativas tentam fazer. Assim a articulação dos direitos civis, políticos e sociais, na perspectiva dos povos do campo são conquistas fundamentais em direção à cidadania plena.

## Conclusão

No processo de construção da Educação do Campo no Brasil, as Escolas do Campo tem um papel e uma responsabilidade fundamental. Por isso é urgente uma ampla discussão, um sério debate e permanente aprofundamento nesta construção, sobretudo na perspectiva de elaboração de políticas públicas, com a participação dos povos do campo, para que a Escola não seja tratada de maneira isolada, mas como parte e como instrumento que possibilite um autêntico Projeto de Sociedade, onde a educação seja compreendida e concretizada na dimensão transformadora. Por isso estes temas – terra e trabalho, diversidade dos povos do campo, sustentabilidade, cidadania – são fundamentais para integrarem os conteúdos dos Projetos Pedagógicos das Escolas do Campo. Desta forma se constituirão Escolas verdadeiramente vinculadas à vida e à realidade dos povos do campo, ou seja, Escolas Vivas.

## Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzáles. CALDART, Roseli Salet. MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.) Por uma Educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

COLEÇÃO. Por uma Educação do Campo – Volumes 1,2,3,4,5,6 e 7.

CNE. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. Rio de Janeiro: FLACSO/Brasil, 2000. Texto não publicado.

Documento Final da I Conferência Nacional de Educação do Campo. Luziânia, 1998.

Documento Final da II Conferência Nacional de Educação do Campo. Luziânia, 2004.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e educação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Rodney. Consolidação das Políticas Educacionais do Campo. Tangará da Serra/MT: Gráfica e Editora Sanches Ltda, 2008.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. Por Uma Educação Básica do Campo. Vol. 1. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999, 98p. CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. Rio de Janeiro: FLACSO/Brasil, 2000. Texto não publicado.

Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB. Lei nº. 9.394 de dezembro de 1996. MEC

MEC. Relatório do Seminário sobre Educação do Campo. Brasília, outubro de 2003.

MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos – 2 ed. – Brasília; MEC, SECAD, 2005.

PISTRAK, Moisei Mikhailovich. Fundamentos da Escola do Trabalho. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2001.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil. Ensino Médio e Educação Profissional. Brasília: UnB, 2004. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília.

RECK, Jair. (Org.). Novas Perspectivas para Educação do Campo em Mato Grosso. Contextos: (RE) significando a aprendizagem e a vida. Seduc, MT, 2007.

SOBRAL, Fernanda Antônia da Fonseca. Educação para a Competitividade ou para a Cidadania Social? São Paulo em Perspectiva. Revista da Fundação SEADE, São Paulo, n. 1, p. 3-11, 2000.

# **Conhecendo os camponeses-estudantes e os seus territórios no município de Paulicéia-SP: trabalho familiar, lazer e escola<sup>1</sup>**

**Rodrigo Simão Camacho**

Doutorando em Geografia pela Universidade Estadual Paulista – Campus de P. Prudente

Membro do NERA – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária

E-mail: rogeo@ymail.com

## **Resumo**

Na perspectiva de construir uma educação que entenda os sujeitos do campo e suas especificidades, vamos conhecer as falas dos estudantes-camponeses, no município de Paulicéia/SP, pensando no tripé: trabalho familiar, lazer e escola que faz parte da vida desses estudantes. Essas são as três faces principais, segundo Brandão (1999), que envolve o processo de reprodução material e simbólica do camponês-estudante. Mostrando, dessa forma, estarem inseridos em relações que são bem diferentes das que vivenciam os educandos da cidade.

**Palavras-chave:** Camponês-estudante, campo, educação do campo, escola, trabalho familiar.

## **Resumen**

### **Conociendo los campesinos-estudiantes y sus territorios en el municipio de Paulicéia-SP: trabajo de familia, esparcimiento y la escuela**

En la perspectiva de construir una educación que entienda a los sujetos del campo y sus especificidades, vamos a conocer las formas de ser de los estudiantes-campesinos, en el municipio de Paulicéia/SP, pensando en el trípode: trabajo familiar, esparcimiento y la escuela que son parte de la vida de los estudiantes. Estas son las tres expresiones principales, de acuerdo con Brandão (1999), que implican el proceso de la reproducción material y simbólica de los campesinos-estudiantes. Demostrando, así, que están integrados en relaciones que son bastante diferentes de las relaciones que viven los estudiantes de la ciudad.

**Palabras claves:** Campesino-estudiante, campo, educación del campo, escuela, trabajo de familia

## **Abstract**

### **Family labor, leisure and school: getting to know peasant-students and their territories in the city of Paulicéia, São Paulo, Brazil**

In order to develop a pedagogy that understands its students, this study examines three keys aspects of the lives of peasant-students in the city of Paulicéia, São Paulo, Brazil. By interviewing a selection of students about family labor, leisure activities and their study habits, we hope to shed light on factors that differentiate peasant students from non-peasant students. According to Brandão (1999), these three aspects of their daily lives are crucial to which involves the process material and symbolic of reproduction of the peasant-student.

---

<sup>1</sup> Este texto é parte integrante da Dissertação de Mestrado, concluída em Abril de 2008, pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFMS/Campus de Aquidauana, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosemeire A. de Almeida. Sendo que para sua publicação, como artigo, sofreu alterações em relação ao original.



Showing thus to be inserted in relations that are quite different from that experience the students of the city.

**Keywords:** Peasant-student, countryside, education for the countryside, school, family work.

## Introdução

As ações dos camponeses-estudantes estão sempre relacionadas ao seu território de vida, ou seja, estão relacionadas aos animais que vivem juntos no dia-a-dia, aos córregos, as plantações, ou mesmo, ao seu trabalho diário, onde ajudam seus pais nas tarefas diárias.

Característica inerente a esses estudantes-camponeses é a vivência do trabalho familiar, pois terra, trabalho e família constituem outro tripé, o da composição da produção camponesa. Isto quer dizer que esses estudantes são ao mesmo tempo estudantes e trabalhadores. O trabalho familiar constitui tarefas cotidianas cuja obrigação avança proporcionalmente com a idade. Esse trabalho familiar tem característica socioeducativa e de subsistência obrigatória.

O lazer no campo envolve os animais da propriedade, os vizinhos e os passeios pela redondeza, onde ocorre a visita a córregos, para nadar ou pescar, além das próprias atividades de trabalho familiar. Suas atividades de lazer também se misturam ao trabalho familiar, não existindo uma separação rígida entre trabalho e lazer como ocorre na cidade.

Por meio das atividades desenvolvidas em sala de aula e das entrevistas com os estudantes da 4ª série da escola EMEF Raquiel Jane Miranda, nos anos de 2005, 2006 e 2007, pudemos conhecer um pouco da vida e do lugar onde moram, além de ouvir suas opiniões sobre o que pensam a respeito de onde moram.

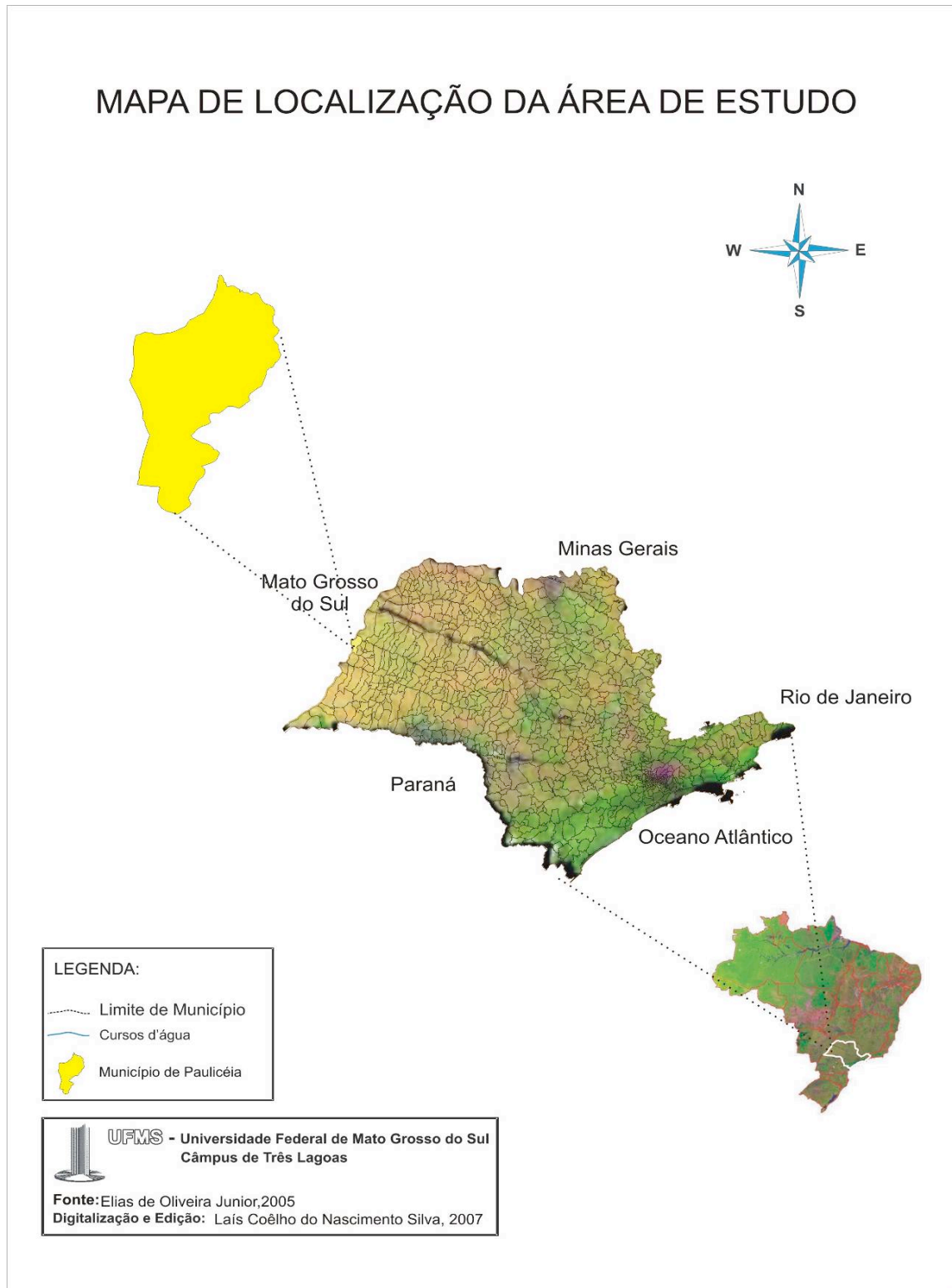
A partir de autores que tratam a respeito do campesinato como produção familiar que resiste ao capitalismo e, principalmente, das contribuições da pesquisa desenvolvida por Carlos Rodrigues Brandão (1999) acerca do camponês-estudante, buscamos interpretar a fala desses sujeitos. Buscando refletir a respeito de seus relatos na perspectiva de poder construir uma educação que entenda os sujeitos do campo e suas especificidades.

Quando questionamos os educandos-camponeses acerca do lugar onde moram em nossa pesquisa, estamos partindo da concepção de que este é um espaço concreto ao aluno, pois é o espaço de sua vivência. Além do que é no lugar, onde esses educandos vivem, que as relações globais se tornam concretas, ou seja, a totalidade, enquanto abstração, empiriza-se no local (SANTOS, 1999). Segundo Straforini (2004), quando trabalhamos com crianças é sempre necessário ter como referência o próximo e o vivido.

Concebemos que esse lugar, próximo/vivido pelos educandos-camponeses é o seu território. Entendendo o território como sendo uma totalidade, multidimensional e multiescalar (OLIVEIRA, 1999; HAESBAERT 2006; FERNANDES, 2008), vamos procurar visualizar nas falas dos educandos-camponeses as várias dimensões do território do campesinato. Assim, compreender o trabalho familiar, autônomo e multifuncional do campesinato, a agroecologia, a prática da policultura, a paisagem diversificada, as estratégias de lutas, etc. são fundamentais para o entendimento da identidade territorial camponesa e devem ser partes integrantes de sua luta e de seu processo educativo.

Deste modo, inerente a luta por distribuição de terra e renda, está à luta dos povos do campo por uma educação que seja condizente a sua realidade. Pois, “[...] as políticas educacionais no Brasil padecem de uma indefinição de rumos. E as políticas para campo ainda mais. A escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro [...]” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 8).

## MAPA DE LOCALIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO



**Figura 1** – Mapa da localização da área de estudo

## Os camponeses-estudantes e os seus territórios no município de Paulicéia-SP: trabalho familiar, lazer e escola

As fontes orais<sup>2</sup> são instrumentos de reflexão muito mais interessantes para ciência geográfica do que os tradicionais/positivistas questionários estruturados que não dão oportunidade de entender a dinâmica da realidade e as resignificações dos eventos construídas de acordo com o narrador. Corroborando neste sentido, Almeida afirma:

A decisão por trabalhar com fontes orais na produção do conhecimento geográfico se colocou como caminho diante da riqueza das narrativas que, em muito, superam os questionários rigidamente estruturados, os quais, comumente, partem de uma interpretação prévia da realidade e, na maioria das vezes, deixam de contemplar a imprevisibilidade do concreto, do real, e das significações que os eventos têm, de acordo com o narrador. [...]. (2006b, p.158).

As fontes orais têm uma importância muito grande para uma ciência que quer se transformar em instrumento de mudança social, pois permite que ouçamos o que os sujeitos das classes subalternas têm a dizer, ou seja, é a realidade social contada pelos “de baixo”. Tendo em vista que na sociedade capitalista a leitura e a escrita são instrumentos de status/poder, por isso quase sempre considerada um privilégio da elite burguesa, conseqüentemente a camada oprimida tem poucas oportunidades de dominar os códigos da cultura letrada, ou seja, ficam submetidos a “[...] privação absoluta ou quase absoluta de símbolos e objetos da cultura letrada [...]”. (BRANDÃO, 1999, p. 35).

Esse fato fez com que as classes dominantes deixassem um vasto registro teórico, político e ideológico, enquanto que a classe oprimida não tem a possibilidade de escrever a sua história. Logo, as fontes orais marcam a possibilidade de ouvir as “pessoas comuns”, ou seja, que não pertençam à elite econômica ou a elite intelectual do Brasil. Essa concepção possibilita a construção de uma ciência que opte pelos desfavorecidos. Dito de outra maneira:

Uma das premissas importantes no trabalho com fontes orais é a de que estas têm ainda se constituído no caminho por excelência da história das classes oprimidas, logo que as entrevistas permitem às “pessoas comuns” contarem sobre o fato que, na maioria das vezes, são inéditos no tocante a história das classes não-hegemônicas, verdadeiras “áreas inexploradas”. Isto significa dizer que as classes dominantes têm uma tradição escrita que permite deixar um abundante registro, ao contrário das demais classes. Entendermos ainda que, embora o trabalho com fontes orais não seja para nós um instrumento de “conscientização política”, ele permite a superação da pretensão prática da neutralidade na pesquisa. (ALMEIDA, 2006b, p.159).

No entanto, é preciso a compreensão de que, apesar de serem os sujeitos que falam, a pesquisa oral não é neutra visto que é o pesquisador que direciona as perguntas para atingir seus objetivos e, da mesma maneira, é também o pesquisador que escolhe os depoimentos e o interpreta a partir do pressuposto teórico-metodológico que trabalha. Por isso...

Como já dissemos anteriormente, o depoimento oral não é algo neutro, desprovido de interesses do entrevistador e do entrevistado, sendo que a participação ativa do pesquisador se dá tanto no momento da entrevista, estimulando o “fluxo rememorativo” e, posteriormente selecionando os fragmentos a serem discutidos à luz da teoria. (ALMEIDA, 2006b, p.161).

<sup>2</sup> Nenhum pensamento revolucionário nos fornece a descrição concreta dos sofrimentos dos trabalhadores a não ser que eles mesmos tomem a palavra. (BÓSI apud BORGES, 2006, p.135).

É com este significado de ouvir as pessoas comuns que vamos expor aqui o resultado de nossa entrevista oral realizada em 2006 e 2007 com os alunos da escola EMEF Raquel Jane Miranda no município de Paulicéia/SP<sup>3</sup>. Na entrevista oral, os alunos falaram a respeito do local onde moram e sobre o seu cotidiano.

Para refletirmos a respeito do ensino de geografia e da Educação do Campo, no Ensino Fundamental, temos que entender: quem são os sujeitos-estudantes do campo e qual é a sua realidade. E para que isso seja possível, se faz necessário que os próprios sujeitos se expressem dizendo como é sua vida cotidiana e descrevendo como é o lugar em que eles moram. Logo, fizemos uma entrevista oral com os alunos e, também, desenvolvemos em sala de aula atividades de produção de texto, integrando de forma interdisciplinar, a geografia e a língua portuguesa. Nestas atividades, os alunos da 4ª série, da escola EMEF Raquel Jane Miranda, nos anos de 2006 e 2007, falam de sua vida e do lugar onde moram. Vamos por meio destas falas buscar entender: Quem são os educandos do campo? Que relações participam em seu cotidiano? O que pensam a respeito de onde moram? O que gostam, ou não, do lugar onde moram? Buscamos refletir a respeito dessas falas a partir das concepções desenvolvidas por Carlos Rodrigues Brandão (1999), acerca do camponês-estudante.

Neste sentido, é importante entender que esses alunos estão inclusos em relações camponesas, que envolve o trabalho doméstico ou familiar, isto quer dizer que os sujeitos de nossa pesquisa são, ao mesmo tempo, estudantes e trabalhadores. Por isso, vamos entender por meio da fala das crianças que o seu cotidiano envolve o *trabalho familiar* diário; o *lazer* no campo, que envolve os animais da propriedade, os vizinhos e os passeios pela redondeza, onde ocorre a visita a córregos, para nadar ou pescar; e o tempo na *escola*. É neste sentido que Carlos Rodrigues Brandão (1999) confirma essas três faces como sendo a essência do processo de reprodução material e simbólica do camponês-estudante. Ou seja, o cotidiano do aluno morador do campo se divide, basicamente, nesses três pilares de ações: *trabalho familiar*, *lazer* e *escola*.

O primeiro pilar é o *trabalho familiar*, são tarefas cotidianas cuja obrigação avança proporcionalmente com a idade; o segundo pilar é o *lazer no campo*, este pode ocorrer mesmo quando existe um isolamento e não se tem vizinhos por perto para participar dos momentos de lazer, neste caso essas atividades de lazer ficam restritas à família. Mas quando existem vizinhos próximos, como no caso dos assentamentos, existe uma troca de experiências entre os moradores de mesma idade que compartilham da mesma realidade territorial; o terceiro pilar é o tempo que se passa na escola (*tempo-escola*) e, acrescentaríamos, no caso dos alunos envolvidos em nossa pesquisa, o tempo que se gasta no deslocamento de cada aluno de sua casa para a escola, que pode atingir mais de três horas diária. Neste sentido, Brandão (1999) explica:

A “ajuda” é o trabalho ou é o serviço dos filhos. A vida cotidiana de uma criança em idade escolar divide-se entre: a) os cuidados caseiros, as pequenas tarefas pelas quais se obrigada cada vez mais, à medida em que avança em idade; b) os tempos de lazer roceiro dividido com os outros irmãos, quando a família vive isolada o bastante para que vizinhos sejam assunto e presença de fim de semana, ou com os outros meninos e meninas de seus grupos de idade, quando a proximidade de casas e famílias de um bairro pode facultar a formação destas pequenas e tão importantes unidades de experiência de vida e aquisição do saber; c) o tempo de estudo na escola. (p.71-72).

Dessa forma, o trabalho familiar é uma necessidade, que apesar de ocupar um tempo do lazer e dos estudos, se faz necessária, todavia o trabalho não pode chegar a comprometer sua formação escolar. Os camponeses “[...] aceitam que premidos por

<sup>3</sup> Esta escola, a única que trabalha com estudantes das Séries Iniciais do Ensino Fundamental no município, tem uma clientela formada por educandos oriundos do campo e da cidade, mas localiza-se na cidade.

necessidades rigorosas de trabalho familiar os pais possam, recrutar filhos para a sua “ajuda”, mesmo com prejuízo provisório do seu desempenho escolar. Acreditam que o trabalho obrigatório na empresa familiar não deva, no entanto, comprometer a carreira escolar [...]”. (BRANDÃO, 1999, p. 71).

Nessa divisão de tempo entre a escola e o trabalho, sabemos, entretanto, que o estudo, muitas vezes, fica comprometido, em alguns casos, quando a família não foi alfabetizada, costuma-se deixar a responsabilidade da tarefa de casa por encargo da própria criança. Da mesma forma, a interação de lazer com o grupo da mesma idade, também, acaba ficando reduzida. Ou seja, “o estudo escolar, cujo tempo de exercício rivaliza com o do *trabalho* e concorre com o das atividades culturais dos grupos de idade, é um problema da própria criança. [...]”. (BRANDÃO, 1999, p. 85, grifo do autor).

Concordamos com Carlos Rodrigues Brandão (1999) que o cotidiano do camponês-estudante se divide em três bases principais: o tempo dedicado ao trabalho familiar, o tempo de lazer e o tempo dedicado a escola. Por isso, a partir da descrição dos alunos sobre como foram as suas férias, podemos compreender, pelo menos parcialmente, como é a vida dos alunos que moram no espaço rural, ou seja, o que fazem diariamente, como se divertem e quais são as atividades preferidas. Para atingir estes objetivos, utilizamos, como já foi dito, da produção de um texto sobre as férias, também, a produção de um texto em que se pedia para que contassem como é a vida e como é o lugar onde moram<sup>4</sup> e, por fim, uma entrevista oral onde eles contam sobre a sua vida em geral.

Os alunos, ao descreverem como foram as férias no local onde moram, podemos perceber que as diversões estão relacionadas ao seu território, o local onde vivenciam suas experiências. Suas ações estão sempre relacionadas ao seu ambiente de vida, ou seja, estão relacionadas aos animais do dia-a-dia, aos córregos, as plantações, ou mesmo, ao trabalho diário, onde ajudam os pais nas tarefas. Mostrando, dessa forma, estarem inseridos em relações que são bem diferentes das que vivenciam os alunos da cidade. É esse universo dos alunos que vamos procurar compreender a partir de suas próprias falas.

A aluna Gislaire (2006), em sua produção de texto, conta o que aconteceu nas férias. Sendo que suas experiências estão relacionadas aos animais cuja convivência é diária, no caso, o gado. Também fala a respeito de um lazer que costumam praticar no campo, que é a pescaria. Em suas palavras:

Minhas férias foi muito legal, as minhas primas *foi* na minha casa e foram embora ontem de carro. Ontem também a minha prima de 18 anos caiu do boi, mas era manso, foi assim meu primo montou no boi, depois minha prima montou e depois o meu irmão, aí o boi virou o rosto e meu irmão pulou para um lado, meu primo para o outro e ela ficou sem saber para onde ir, então ela caiu no chão deitada.

Depois nós fomos pescar, estava muito frio, mais meu pai, meu primo pegaram peixes, depois quando nós *tavamos* indo embora meu primo gritou:

- Peguei, peguei um peixe e nos *damos* tanta risada dele e meus primos foram embora e essa é a história das minhas férias.

No caso de Leonardo, as brincadeiras não se separam do trabalho, sendo assim nas férias suas brincadeiras se misturam ao trabalho diário. Por isso, ele diz: “minhas férias eu fui trabalhar eu fui *rãocar* [arrancar] feijão e brinquei e tirei leite e tocava gado”.

Notamos o mesmo na fala do Bruno (2006) que diz: “[...] eu gosto de montar em bezerro, *soutar* pipa, andar de cavalo, de tirar leite [...]”. Ou seja, suas atividades de lazer estão relacionadas ao seu ambiente do campo, seu contato com os animais, e se misturam com o seu trabalho de tirar o leite.

<sup>4</sup> Na dissertação, algumas produções de texto feitas pelos educandos falando sobre o lugar onde moram estão escaneadas nos anexos. A partir desses anexos podemos entender melhor como se deu o processo de transcrição do material escrito pelos alunos. A transcrição foi feita tentando ser o mais fiel possível ao original.

É bastante sintomático que na fala dos alunos apareça sempre à questão do trabalho familiar. Nos seus relatos constatamos que, em sua maioria, são alunos de assentamentos e que esses sujeitos estão inclusos em relações camponesas de produção, ajudando seus pais nas tarefas diárias e demonstrando grande satisfação nessa relação. Como grande parte das propriedades é dedicada à criação de gado leiteiro, os alunos ajudam seus pais a “tocar” o gado ou retirar o leite, sendo que para isso é necessário acordar muito cedo como podemos observar na fala de Leonardo:

Lá na *omde* [onde] eu moro tem gado e *pretação* [plantação] de canas e tem gado para o *figurifo* [frigorífico] e tem gado de leite e eu acordo 5 horas da *mainhã* [manhã] e *atodo* [todo] dia eu *vol* [vou] ver o gado. (Leonardo, 11anos, aluno da 4ª série, morador do reassentamento Buritys, 2007).

Neste sentido também, o aluno Thahirone conta, na entrevista oral, como é o local onde mora e o trabalho no assentamento destacando, por exemplo, que levanta 5 horas da manhã, pois caso contrário não terá tempo de terminar o que tem para fazer, pois às 10: 30 horas já é preciso pegar o ônibus para ir à escola. Apreendemos assim, que o tempo em seu cotidiano se divide entre o tempo do trabalho familiar e o tempo da escola, que envolve o trajeto do deslocamento casa-escola:

Onde eu moro tem a casa, tem um pé de manga, mangueira, assim do lado. Lá *nóis* ajuda com as *vaca* lá, tira leite da vaca também. *Nóis* levanta quase cinco horas da manhã *pra* não *acumulá*, por que se não... não... dá tempo. Pego o ônibus 10:30. [...] (Thahirone, 10 anos, aluno da 4ª série, morador do assentamento Santo Antônio, 2006).

Contribuindo para nossa reflexão, o aluno Mateus, em entrevista oral, conta que gosta muito do lugar onde mora. Porém, deixa entrever a dificuldade de dividir o tempo entre o trabalho e o estudo, o que acarreta prejuízos ao desempenho escolar. Segundo Mateus, o trabalho de tirar leite é muito demorado. Relata que às vezes fica até as 22 horas trabalhando e chega a acordar 04 horas da manhã para ajudar a tirar o leite. Mas afirma também que gosta muito de trabalhar com o gado e, por isso, quer ser veterinário. Diz ainda, que apesar da vida “puxada” não gostaria de trabalhar na cidade, mostrando que nessa idade os laços territoriais são muito fortes e, por isso, o urbano não desempenha nenhum fascínio para os estudantes. E, por isso, entendemos que a rejeição ao campo começa em outro momento da vida do camponês, na adolescência, que é a fase do trabalho. É nessa fase que o sujeito começa a aprender que tem que ir para a cidade arrumar emprego.

Com relação ao lazer, está relacionado às atividades praticadas no seu ambiente de vida e confunde-se com o seu trabalho, por exemplo: andar a cavalo e tocar as vacas. Apesar de se tratar de um aluno com dificuldades de aprendizagem e com problemas de comportamento, mostra-se um trabalhador dedicado e disciplinado. Essa diferença de comportamento pode indicar uma compreensão em que o trabalho aparece como mais importante do que a escola, logo sua opção ainda precoce pela vida camponesa em oposição à vida na cidade, entendida como local do estudo e do trabalho, neste caso diferente do que ocorre no espaço urbano. Em suas palavras:

Eu gosto de lá, por que lá tem muita vaca. A gente tira leite, anda de égua, de cavalo. A gente às vezes vai *tocá* boiada. Às vezes eu vou lá pro meio da fazenda, porque o homem plantou algodão [...] a gente vai lá, tem um pedaço lá do varjão... a gente fica cuidando das vacas lá pra não *deixá* ela subi lá em cima. Lá também é legal, porque pega bicicleta vai *pra* casa do amigo e a gente anda lá *tudinho* e vai lá do outro lado, a gente anda de égua lá, e vai lá na casa dos amigos, lá é bom. Lá é mais legal, menos barulho.

[...] A gente acaba de *tirá* leite, pega *nus cadernu*, vai *estudá*. Tem vez que nem dá *pra* gente *estudá*, porque *às vez* quando *chegá* lá, tem que lá *buscá bizerro* e *fechá* cedo tem que *i [ir]* lá *tirá* leite e nem da *pá pegá* nos *caderno*, porque demora demais *pra tirá* leite.

**Que horas você começa a tirar leite?**

R: Cinco, quatro da manhã.

Eu pego o ônibus 10 *hora*, e quando chego [da escola] tem um *monti di* vaca lá, pego *bizerro pra mamá*, ai eu fico lá ... ajudo minha mãe, lavo *loça pra* ela até escurecer, ai quando escurece a gente ainda fica trabalhando com esterco *pra jogá* fora. Ai deu uns vinte *carrinho* de esterco quase cheio, ai eu fui levá lá, fiquei até dez horas da noite.

**Você gosta de fazer isso:**

R: Gosto.

**Se fosse para trabalhar na cidade você gostaria?**

R: Não, aqui [na cidade] não tem jeito de *mexé* com gado [...]. Aqui não.

**O que você quer ser quando crescer?**

R: Veterinário.

(Matheus, 10 anos, morador do Assentamento Boa Esperança, 2006).

Para refletirmos a respeito da fala dos alunos, temos que aprofundar nosso entendimento de qual é o significado que tem o trabalho para o campesinato, logo este é parte integrante da realidade camponesa. Neste sentido, o trabalho camponês é um processo educativo (é o saber-fazer) para a vida como um todo. Porém, seu objetivo está sempre relacionado à necessidade coletiva de sobrevivência da família, sendo assim a ajuda dos filhos seria, na cultura camponesa, uma obrigação destes para com a família e um direito de exigência dos pais. Tendo em vista que os membros adultos do grupo familiar, pais e irmãos mais velhos, são os responsáveis pelas tarefas que garantem a reprodução do grupo, a retribuição das crianças entra por meio da ajuda doméstica. Logo, a reprodução do campesinato depende em primeira instância, do trabalho familiar. Daí, o trabalho vir como uma necessidade que antecede ao ensino formal. Dessa forma, ele é, ao mesmo tempo, um processo obrigatório de sobrevivência e um processo educativo, cujo responsável por esta educação informal são os próprios pais<sup>5</sup>. Nas palavras de Brandão (1999):

[...] Aqui a diferença entre trabalho e o estudo é fundamental. Ainda que o exercício do trabalho precoce, sob controle dos pais e irmãos mais velhos, seja sempre definido como um ensino através do trabalho dos princípios éticos e técnicos para o próprio trabalho e para a vida da pessoa, individualmente, ele, é na realização cotidiana do exercício, uma questão da família. É uma necessidade diretamente ligada às condições de reprodução da vida física da família. Filhos e filhas têm que “ajudar” com seu trabalho, mesmo que não aprendam com ele, no interior da unidade doméstica efetiva e produtiva da ordem camponesa. Ele é, portanto, um direito dos pais sobre os filhos e um dever dos filhos para com os pais. Na linguagem do lugar, ele é uma “obrigação” por meio da qual o pequeno trabalhador retribui o que recebe através do trabalho dos outros integrantes do grupo. Mais do que isto, os próprios pais, educadores quase exclusivos da socialização primária são obrigados a responder pela formação de seus filhos e, vimos o lugar excelente de sua realização é o trabalho. Que outro tempo e lugar haveria? Assim, visto como um dever dos filhos para com os pais, o exercício do trabalho reveste-se de uma função pedagógica indispensável a que os pais se obrigam, como um dever essencial que possuem para com os seus filhos. (p. 84-85).

É nesta perspectiva de análise que Chayanov explica a importância da relação número de braços *versus* número de bocas para o equilíbrio da unidade de produção familiar camponesa, ou seja, a famosa teoria do balanço entre trabalho e consumo. Assim, o

<sup>5</sup> Daí também a importância de não confundir a unidade familiar camponesa, onde o filho desde cedo aprende com o pai, com a exploração do trabalho infantil. Mesmo que, muitas vezes, a linha de separação seja tênue.

equilíbrio da unidade de produção está relacionado com o número de membros capacitados para o trabalho na família (ALMEIDA; PAULINO, 2000).

Portanto, existe uma relação intrínseca entre a produção/consumo e as fases da família. Daí a importância que tem a composição etária e de gênero da família camponesa, pois quando os filhos estão novos a produção é menor, pois tem menos força de trabalho, o mesmo ocorre quando os filhos casam-se e saem de casa. Mas, o equilíbrio vai sendo estabelecido quando os mais jovens começam a ajudar os pais. Vejamos a explicação deste delicado balanço chayanoviano nas palavras de Almeida e Paulino:

[...] no início da composição familiar, a partir do matrimônio, haveria uma sobrecarga de consumidores (os filhos pequenos) sobre os trabalhadores. À medida em que os filhos cresciam, passando a trabalhar, a unidade caminhava para um estado de equilíbrio entre o número de consumidores e o número de trabalhadores, sendo esse novamente desfeito à medida em que avançava a idade dos pais e os filhos contraíam matrimônio. Nessa fase, declinaria novamente o número de trabalhadores, aumentando o número de consumidores sobre esses. (2000, p. 117).

Assim, enquanto não tiverem seu próprio trabalho, ou seja, enquanto estiverem sob a responsabilidade dos pais, o camponês-estudante terá que dividir seu tempo entre a escola e o trabalho. Pois...

[...] independentemente da condição de classe a regra é a de que crianças, adolescentes e jovens julgados aptos para *serviços*, sejam inevitavelmente recrutados como trabalhadores auxiliares do grupo doméstico, até quando migrem, não tanto para o estudo, com quem dividem o trabalho de ajudar, mas para o *seu próprio* trabalho. (BRANDÃO, 1999, p. 85).

Constatamos em suas falas, que os alunos demonstram uma grande alegria em morar no assentamento e poder ajudar os pais. Declaram o campo como sendo um ambiente de trabalho e diversão ao mesmo tempo, pois é o lugar onde se empina pipa e, também, onde se retira leite, ou seja, todas as atividades diárias em sua vida se realizam nesse território. Neste sentido, alguns alunos demonstram grande alegria em morar no campo, e mostram que nessa fase escolar o urbano não aparece como lugar de desejo, atração. Vejamos o que diz aluno Thahirone em sua produção de texto:

*Aonde* [A onde] que eu moro é muito legal, nós podemos *princar* [brincar], andar de cavalo ou tirar leite.  
 O nome do sitio é chácara *monteiro* [Monteiro].  
 O nome da fazenda é *Asentamento Santo Antoin* [Antônio].  
*Lá* no sítio não tem nada para *muda* e é *susegado*, muito bonito *la* é gostoso, *la* nós podemos *sortá* pipa, não tem ninguém para atrapalhar.  
*Lá* é minha vida porque eu gosto de lá.  
 Se *fose* para mim escolher a morar na cidade ou no sitio eu preferia morar no sitio.  
 Eu nunca vou sair de lá.  
*Lá* nós podemos tocar vaca, prender *bisero* [bezerro] tirar leite.  
 E no fim do mês, lá *pra* [para o] dia 20, nós ganhamos dinheiro do nosso pai. [...]. (Thahirone, 10 anos, aluno da 4ª série, morador do assentamento Santo Antônio, 2006).

Dessa forma, essas propriedades “[...] são unidades familiares onde todos os integrantes em idade e com condições de fazê-lo exercem algum tipo de trabalho”. (BRANDÃO, 1999, p. 37). Por isso, com algumas exceções, todos trabalham, seja ajudando a mãe em casa, normalmente a filha, seja ajudando o pai na roça, neste caso o filho. Pois, “[...] a norma é a de que desde cedo todos trabalhem, em torno e sob as ordens do pai ou



da mãe, seja nos serviços caseiros e do quintal, seja no trabalho produtivo da lavoura ou da pecuária”. (BRANDÃO, 1999, p. 37).

Essa diferenciação do trabalho por sexo vai variar de acordo com as condições econômicas e com a necessidade do processo produtivo, ou seja, principalmente na época da colheita é quando se necessita de mais pessoas para ajudar no trabalho, nesta fase as mulheres podem realizar serviços que são tidos como exclusivos de responsabilidade dos homens. É por isso que...

[...] Filhas de lavradores assalariados e/ou parceiros pobres, ou de sitiante igualmente empobrecidos, cujo orçamento pesa ao recrutar força de trabalho paga “ao dia”, costumam ser requisitadas com maior frequência, juntamente com suas mães e outras mulheres adultas do grupo doméstico, para atividades de trabalho “na roça” ou “no manguieiro”, ao lado dos homens. A intensidade da ocupação sazonal de trabalho feminino em atividades definidas como masculinas aumenta muito nos períodos de preparo do terreno, plantio, limpa e, principalmente, colheita [...]. (BRANDÃO, 1999, p. 38).

No caso de nossa pesquisa, como os camponeses se dedicam, principalmente, a criação do gado leiteiro, as tarefas de auxílio estão sempre associadas ao gado. Existem casos em que as meninas também ajudam os pais nessas tarefas, mesmo que de forma superficial/simbólica. Podemos conferir este fato na fala da Janaina que escreve a respeito das características que ela mais gosta do local onde mora, na escrita ela destaca o prazer em auxiliar o pai nas atividades com o gado. Mostrando a nós que o processo educativo por meio do trabalho está presente tanto para os meninos como para as meninas. E que, neste caso, as tarefas não se dividem por sexo, pelo menos não de forma rígida.

A onde eu moro tem muitas árvores, o meu pai tem um piquete para as vacas comer, para dar o leite.

O que eu mais gosto lá é *pasear* [passear] de cavalo, *toca* o gado junto com o meu pai. (Janaina, 10 anos, aluna da 4ª série, moradora do assentamento Regência, 2006).

Constatamos que até mesmo quando não é necessária à ajuda na roça, também assim os filhos ajudam os pais, pois o trabalho é por si só uma atividade educativa e socializadora. Ele é tão importante, que é tido como a situação mais adequada de aprendizagem para o campesinato. Neste sentido, é uma forma de ensino que propicia o entendimento de relações que, normalmente, não ocorrerem na educação formal. Ensinamentos que propiciam a reprodução material e simbólica do campesinato, ou seja, para que as futuras gerações continuem existindo como camponeses. Nas palavras de Brandão:

De modo equivalente, desde cedo um filho homem ajuda os seus pais; primeiro mais próximo ao círculo doméstico feminino; depois, nos serviços de trabalho, como o levar a comida ao pai e aos irmãos mais velhos “na roça”; depois, ainda, no próprio trabalho. Da mesma maneira como acontece com as filhas, mesmo quando a “ajuda” de um filho não é necessária ao andamento do trabalho dos homens adultos da família, ele é convocado a participar, porque assim como se reconhece que o principal sujeito socializador de um filho é o seu pai, assim também se reconhece que não há, em hipótese alguma, situação mais adequada para essa aprendizagem essencial realizada como um *ensino*, mas fora do *estudo*, do que a do trabalho, que ao mesmo tempo inculca saberes de ofícios e os do *habitus* do *ethos* camponês; que vai desde a sagaz esperteza nos negócios da produção até uma generosa honestidade que deve reger as relações entre produtores considerados como próximos e iguais. (1999, p. 39, grifo do autor).

Neste sentido, o Leonardo que mora no projeto Buritis, que é um assentamento dos trabalhadores rurais (camponeses/pescadores/ribeirinhos) atingidos por barragem, escreve sobre as atividades desenvolvidas na propriedade de seu pai e a satisfação em auxiliar o pai. Em sua fala, descreve que a mãe também auxilia nas atividades diárias, e demonstra que já faz parte de sua rotina os serviços desenvolvidos na roça associados ao trabalho com o gado:

Lá na onde eu moro tem gado e plantas e cabritas e eu tiro leite com a minha mãe e aparto os *bezerro* e prendo gados com meu pai. Eu gosto de *momtar* [montar] em bezerro e estou amansando o bezerro, eu não gosto de ficar em casa sem fazer nada. (Leonardo, 11anos, aluno da 4ª série, morador do reassentamento Buritis, 2007).

Da mesma forma, Adriano (2006), morador do reassentamento Buritis, explica o trabalho realizado com gado afirmando: “eu trabalho *mechendo* com gado para vacinar o gado leiteiro e de corte [...]”.

Por isso, o trabalho<sup>6</sup> é sempre uma forma de ensino que merece a maior atenção, pois para o campesinato, “[...] invariavelmente o trabalho precoce e obrigatório dos filhos, sob a tutela dos pais, é definido como um ensino. Um aprendizado de um saber, entre todos, o mais necessário, mesmo que não seja por todos considerado como o mais importante, hoje em dia”. (BRANDÃO, 1999, p. 39).

O campesinato é construído a partir de uma combinação de elementos que se aprende com a família (informação verbal)<sup>7</sup>. Dentre esses elementos, o principal é o trabalho. Essa relação intrínseca do trabalho com a vida, como forma primeira de subsistência desalienada, é uma das causas da economia familiar ser para Shanin mais eficiente do que a economia estatal ou capitalista. Sua criatividade e flexibilidade garantem a reprodução do campesinato, mesmo em épocas de crises econômicas que aparentemente levariam ao fim o campesinato (informação verbal)<sup>8</sup>.

Apesar de não existir um modelo do que seja o campesinato, pois a flexibilidade é um mecanismo de reprodução importante, a economia doméstica/trabalho familiar é uma característica fundamental para definirmos o campesinato, talvez a categoria mais importante para identificá-los. Pois, é o trabalho familiar que define o modo de viver camponês, ou seja, o trabalho representa o que eles fazem (informação verbal)<sup>9</sup>.

É, portanto, esse trabalho familiar que veremos incluídos em quase todas as falas dos alunos. Os estudantes-camponeses sentem a importância do trabalho na reprodução da família, percebem que o trabalho e o produto do trabalho a eles pertencem. Daí o trabalho não se transformar em uma tarefa árdua, onde o seu produto é alheio/estranho àquele que o produziu, se misturando, muitas vezes, às atividades de lazer desses sujeitos-estudantes. É a autonomia e liberdade deste trabalho que propicia essa fusão indissociável de vida, trabalho, terra, subsistência, lazer etc.

Para Almeida, esse trabalho familiar, e o direito da posse ao produto desse trabalho, traz autonomia ao grupo, muitas vezes, incompreendida historicamente pelo restante da sociedade que não vivencia essas relações.

Os camponeses, de forma geral, vivem uma situação de autonomia em relação à forma organizacional de diferentes sociedades, expressa, sobretudo, na capacidade para suprir suas necessidades alimentares, o que tem despertado histórica incompreensão e intolerância, particularmente dos Estados capitalistas e das recentes experiências socialistas. (2006, p.354).

<sup>6</sup> Aqui o trabalho toma outro sentido porque ele não está divorciado da figura do trabalhador, inclusive que questiona a leitura marxista de trabalho alienado, visto que se trata de um trabalho cujo produto pertence ao trabalhador.

<sup>7</sup> Shanin, palestra proferida no III SINGA em Londrina, setembro de 2007.

<sup>8</sup> Shanin, palestra proferida no III SINGA em Londrina, setembro de 2007.

<sup>9</sup> Shanin, palestra proferida no III SINGA em Londrina, setembro de 2007.

Portanto, o campesinato possui uma autonomia do trabalho oriunda da sua condição social. É dotado, também, por um conjunto de aprendizagens diversas ensinadas por seus pais, ou seja, possui habilidades de desenvolver diferenciadas tarefas (antítese do funcionário modelo fordista/taylorista, por exemplo) que permite sua reprodução, principalmente aquelas ligadas à relação roça-criação. A incompreensão da complexidade destas relações foi o que levou o socialismo soviético, segundo Shanin, a fazer com que os camponeses desaprendessem as suas técnicas seculares. Pois, ao coletivizar a produção cada um se especializou em uma tarefa: dirigir trator, plantar, colher etc., isso com o passar do tempo foi responsável pelo desaparecimento do conhecimento plural do campesinato, ou seja, houve uma especialização das funções que é contrária a lógica de reprodução camponesa (informação verbal)<sup>10</sup>.

Essa “multifuncionalidade” camponesa está intrinsecamente ligada à prática da policultura. Prática essa importante para toda a sociedade e para o meio-ambiente, num momento histórico brasileiro em que a monocultura dos agrocombustíveis, cultivados pelos latifundiários capitalistas do agronegócio, dominam a maior parte do campo. Construindo assim, territórios e paisagens distintos, de um lado os agroecossistemas diversificados camponeses, e de outro lado, os agroecossistemas simplificados<sup>11</sup> do agronegócio.

Essas características de autonomia, de pluralidade de funções (multifuncionalidade) do campesinato, juntamente com a policultura, podem ser observadas na fala do aluno Clistiano (2006), morador do assentamento Regência, quando conta que trabalha, com seu irmão, em todos os serviços necessários em seu lote/sítio, ou seja, *tira leite, alimenta o gado, planta, carpina e faz cerca*. E conta que gosta do assentamento porque pode utilizar a terra de acordo com suas vontades, ou seja, não são empregados de ninguém. Quanto a estudar na cidade, diz que apesar de gostar da viagem para a cidade, prefere ficar no campo mesmo:

Lá *pisar*, onde eu moro, lá eu ando à cavalo lá, lá tiro leite, eu e meu irmão, mas também *nóis* põe a cana *po gado*, é ... Planta algumas coisas de *comê*, assim, abóbora, ai também, tem que *ajudá a carpi*, *tirá* o mato, *fazê cerca* [...].

**Você gosta de lá?**

[balança a cabeça afirmando] Lá a gente tira leite, pode *fazê* o que *nóis* *qué* na terra, planta muitas coisas [...]

**Você acorda que horas?**

Quatro horas da manhã, eu e meu irmão.

**Acorda pra tirar o leite?**

É, mas só que não tira leite da mesma vaca, eu tiro de um lugar, e ele tira de outra, e eu ajudo meu irmão.

**Quando você chega da escola ainda vai ajudar?**

Ajudo a *tirá* cana, à tarde, e *buscá* vaca, de vez em quando.

**Você prefere estudar na cidade? Por quê?**

Porque é melhor, aqui né [cidade], aqui *cê* pode viajar, mas eu não gostaria né de *viará*, de *saí* e vim aqui. Eu gostaria de *estudá* lá.

Por conseguinte, o trabalho representa a necessidade econômico-social do campesinato, bem como a reprodução dos valores simbólicos e afetivos da classe camponesa. Significa o aprendizado da lógica que defini o seu processo de reprodução, que nada mais são do que as práticas do cotidiano do lugar onde vivem. Sendo que, estas práticas, são, por sua vez, inerentes ao trabalho doméstico. Elas ocorrem mesmo quando os pais acham que os filhos vão trabalhar na cidade, ainda assim o trabalho doméstico sob a tutela dos pais continua tendo significado de aprendizagem para a vida. Dito de outra maneira:

<sup>10</sup> Shanin, palestra proferida no III SINGA em Londrina, setembro de 2007.

<sup>11</sup> Os agroecossistemas simplificados do agronegócio requerem a utilização cada vez maior de agroquímicos, além das sementes transgeneticamente modificadas, para combater pragas e garantir a produtividade, ocasionando grandes impactos socioambientais (PORTO-GONÇALVES, 2004).

Mas o trabalho não é apenas a situação primordial do exercício do ensino da criança camponesa. Ele é tanto o horizonte social e econômico para o qual “se ensina”, quanto o valor simbólico e afetivo da vida camponesa. A socialização primária das crianças e adolescentes não é mais do que um lento aprendizado do repertório e da lógica das regras da vida cotidiana do lugar, e a matriz das afeições de tais regras passam invariavelmente pelo desejo do trabalho. Mesmo quando no imaginário de um número grande de pais é crescente a desconfiança – às vezes, as esperanças – de que o futuro dos filhos será cumprido na cidade, longe da “labuta da roça” e como *emprego* ou *negócio*, pais e mães entendem invariavelmente que, em termos imediatos, é para e através do trabalho camponês, submetido à fração adulta do grupo doméstico, que todos devem participar do trabalho e aprender com ele. (BRANDÃO, 1999, p. 39, grifo do autor).

Devemos entender, então, o campesinato subdividido em pequenos grupos domésticos/familiares, no qual as relações sociais são construídas. Que precisam, por isso, suprir as suas necessidades de subsistência por meio do trabalho praticado pelo próprio grupo. Sendo assim, o melhor período para o grupo é quando os filhos alcançam uma idade em que conseguem trabalhar na mesma proporção que seus pais. Ou seja, quando os filhos deixam de serem “bocas” para serem “braços” e conseguem dividir por igual a responsabilidade da reprodução do grupo familiar, conseguindo realizar as tarefas diárias em sua plenitude, tanto os meninos que ficam responsáveis pelo trabalho na roça de plantar, de colher e de cuidar do gado, quanto às meninas que cuidam dos afazeres em casa e no quintal.

Para o grupo doméstico que são também, ao longo de seu ciclo de vida pequenas equipes corporadas cujo trabalho deve a cada ano produzir pelo menos para o consumo familiar e a cota de excedentes cuja comercialização complementa a sua própria subsistência [...]. Melhores os períodos em que os filhos e filhas podem começar a ser convocados ao trabalho doméstico e dividem com os pais os encargos da reprodução da vida do grupo. Melhores ainda os tempos em que, entre adolescentes e jovens solteiros, os filhos não apenas ajudam os pais, mas realizam com eles a plenitude do próprio trabalho; filhas beneficiam alimentos, cozinham, lavam roupas, cuidam de irmãos menores, limpam a casa e cuidam das alquimias do quintal; filhos ordenham vacas, tratam do gado, lavram a terra, semeiam, fazem a limpa, colhem e participam também dos muitos e não raros difíceis serviços de reparos de material de trabalho ou da própria residência. (BRANDÃO, 1999, p. 43-44).

Com relação aos nossos alunos, por estarem com 10 anos, e serem pré-adolescentes, ainda não estão nessa fase de conseguirem desenvolver o trabalho em sua plenitude, mas estão nessa fase de transição, assumindo, parcialmente, as tarefas com autonomia. Por isso, nesta idade, alguns meninos ajudam mais a mãe em casa do que o pai na roça: “não há nada que eu não goste no lugar onde eu moro, lá eu rego as plantas, *varo* o jardim, *varo* a casa, enxugo a louça, *arumo* a cama e limpo os *moveis* ao sábado”. (Renan, 2006, morador da fazenda Santa Rosa).

Com relação à divisão de tarefas por sexo, existem casos em que as mulheres não precisam fazer o trabalho dos homens, ou seja, “[...] filhas de sitiantes com o orçamento doméstico e a demografia sexual da família em melhores condições de equilíbrio costumam ser dispensadas do trabalho realizado fora dos limites da casa e do quintal”. (BRANDÃO, 1999, p. 39).

Por isso, a divisão do trabalho por sexo não é uma regra, visto que a socialização por meio do trabalho ocorre tanto para os meninos, como para as meninas. Como disse a Josiane (2006): “eu gosto de fazer muitas coisas como: *Mecher* com o gado, prender os *bizero*”. Ou seja, nesse caso ela ajuda o pai em suas tarefas.

Entretanto, com relação à aluna Jaine (2006), mesmo sua família não sendo proprietária da terra em que mora, ela ajuda no trabalho familiar. Todavia, diferentemente da Josiane, descreve que sua participação já não ultrapassa os limites do quintal, ficando responsável por ajudar a mãe em suas atividades diárias. Visto que o quintal da casa possui animais e plantações que pertencem à família e não ao patrão, como a horta e os coelhos.

Eu moro numa fazenda que se chama fazenda Batistela [...].  
[...] lá tem muitos animais, como porco, carneiro, cavalo, gado, galinha e muitos outros animais.  
E que eu faço lá é brincar, ajudar minha mãe nas coisas, tratar dos *coelho* e aguar a *orta* que tem em minha casa.

Na fala da aluna Isabela (2006), moradora do assentamento Santo Antônio, além do pasto e da cana para o gado, ela conta que tem plantação de milho e algodão no assentamento, demonstrando, assim, a presença da policultura ou dos agroecossistemas camponeses. Ela nos conta, também, que ajuda tanto o pai quanto a mãe. Parece ser uma característica dos camponeses do município de Paulicéia/SP, não dividir, rigidamente, o trabalho por sexo. Porém, diferente dos meninos, ela não precisa acordar de madrugada, ou seja, não há uma obrigatoriedade como no caso dos meninos. Em sua opinião a viagem até a escola atrapalha, pois se perde muito tempo.

Onde eu moro, tem muitas casas, têm pasto e tem muitas plantações, também.

**Plantação do quê?**

Vão *plantá* na fazenda cana, já plantaram milho e algodão.

**Você falou que gostaria de estudar lá [no assentamento]?**

Porque lá é mais legal e tem mais coisa *pra* gente brincar.

**Você não gosta de viajar?**

Não

**Por quê?**

Porque a gente perde muito tempo

**E o que você faz lá para ajudar sua família?**

Ajudo minha mãe dentro de casa e a *prende* os bezerros.

**Acorda cedo pra fazer isso?**

Não.

Podemos perceber na fala da estudante-camponesa Ana, que ela ajuda os pais inclusive nas tarefas associadas apenas aos homens, mostrando que essa divisão varia de família para família, seu trabalho é “tocar” as vacas e tirar o leite. A aluna Ana, é a única que o pai é um pequeno agricultor e não é assentado, o que mostra a raridade dessa modalidade de propriedade no município de Paulicéia/SP. É uma propriedade de 12 alqueires.

Esta educanda declara, em sua produção de texto, que gosta do sossego do local e se diverte andando a cavalo. Mostra uma ligação afetiva muito grande com os animais de sua propriedade e, principalmente, com relação ao ciclo de suas vidas, desde o nascimento até a morte. Por isso, é grande também a felicidade em morar ali e não querer sair. Tem uma preocupação com relação ao período da seca, que ocorre no período de inverno tropical, secando o capim e dificultando alimentação do gado, fazendo com que as vacas produzam muito pouco leite, onde, muitas vezes, dificulta a manutenção da família. Faz, também, uma reivindicação que é o aumento do preço do leite, o que mostra conhecer muito bem a fonte de renda de seus pais, apesar de ter apenas 10 anos. Relata-nos ainda um acidente que ocorreu no sítio. Em suas palavras:

Eu moro em um Sítio que chama Sítio São Cristóvão.  
Eu gosto muito de lá porque lá é *susegado*, eu posso andar de cavalo e me dar com os animais e etc. Eu gosto de tudo lá.

Eu acho *interessante* ver as vacas criar, ver os *bizerro* mamar e de *mecher* com eles e etc. Lá eu *fasso*, e gosto, de tirar leite, fechar os *bizerro*, tocar as vacas, tratar dela e ajudo minha mãe e meu pai.

Eu gostaria que *molhorase* a seca e o *preso* [preço] das coisas e etc.

Eu não gostaria de morar em outro lugar, lá é muito gostoso.

Eu sei muitas coisas de onde eu moro só que já esqueci um pouco.

No sítio que eu moro tem 12 *auquere*. Um dia eu fui colocar fogo *atrás* de casa e *vuou* uma faísca para a cana e pegou fogo na cana, eu fiquei um pouco triste, mas depois nós plantamos mais cana ainda. (Ana, 10 anos, 2006, moradora do sítio São Cristóvão).

Colaborando com a discussão acerca da relação afetiva do camponês com os animais de seu território, revelada na fala da Ana, Brandão (1999, p.53) vai dizer que o nascimento, crescimento e morte dos animais é uma experiência do cotidiano do morador do campo, pois estão freqüentemente em contato com essas relações em seu dia-a-dia. Diferente do homem urbano, o homem do campo assiste aos ciclos da vida dos animais durante sua vida inteira. Presenciam o nascimento, por meio dos ovos das aves e, muitas vezes, ajudam no parto, no caso de mamíferos como vacas e éguas. Nesse relacionamento, os animais passam a ter valores diferentes, ou seja, existem os animais que são de estimação como gatos, cachorros, cavalos e os bois carreiros e de arado. Por esses animais todos revelam um carinho muito grande, tem nomes, é como se fossem da família. Já existem aqueles animais que têm valor apenas de troca ou para a subsistência como galinhas, porcos, novilhos, gado de corte etc., estes são vendidos e/ou mortos quando é o momento certo. Neste sentido, existe um controle da vida dos animais de acordo com o seu valor de troca ou valor subjetivo/afetivo.

Crescer é um acontecimento da natureza e a experiência cotidiana do campesinato é muito mais do que a nossa, a de homens urbanos, um interminável assistir ao drama da trajetória de diferentes ciclos de vida. As aves do quintal, chocadas em casa, as ninhadas de porcos, cães e gatos; a previsão de tempo de vida de cada ser animal que habita a casa, o quintal, o pasto, a mata. Aves que morrem quando frango, ou que são deixadas viver numa fração de vida adulta, como uma galinha poedeira ou um galo, macho e bom reprodutor. O cachorro que não se mata, a não ser por doença e acidente, e que se vê envelhecer entre as pessoas e os objetos do sítio. Porcos mortos em tempo de leitão, ou castrados, “capados” que o milho e as sobras de comida caseira engordam. O gado que vive também, como espécie e como indivíduo, carreiras desiguais: os que são mortos cedo, novilhas dadas pelo criador a alguma Festa do Divino Espírito Santo, bois mortos adultos e vacas deixadas parindo e produzindo leite até irem “pro corte” já na velhice. Mais tarde, ainda são mortos os velhos bois carreiros ou puxadores de arado, que possuem nomes como as vacas e cuja longa convivência com as pessoas da fazenda cria, não raro, laços de afeição equivalentes apenas aos que ligam um dono a um velho e fiel cavalo de sela, ser que nunca se mata e que quando morre velho, entre os verdes do pasto, é enterrado com pesar.

Com relação aos bois carreiros, existe uma canção chamada *boi-de-carro* que conta a história de um *boi-carreiro*, o *boi Malhado*, que estava velho e tinha que ser morto, pois não servia mais para a sua função. Na letra, compara-se o *boi* ao próprio homem que trabalhava com o *boi* e também estava velho, mas quando eram jovens os dois formavam uma dupla bastante eficiente. Ao ficar velho, o *boi* perde a utilidade e é vendido para o abate, mas seu companheiro de trabalho, empregado da fazenda, não se conforma com o fim trágico que levará o *boi* e diz: “[...] essa magoa vou levando dos homens sem coração”. Essa campesinidade<sup>12</sup>, que cria laços afetivos com os animais, está presente nas falas

<sup>12</sup> Nas palavras de Woortmann, a campesinidade é: “[...] uma qualidade presente em maior ou menor grau em distintos grupos específicos. [...]”. Segundo Almeida (2006, p. 298): “Essa campesinidade e a ética na qual se

desses camponeses-estudantes, e é uma qualidade que pertence inclusive aos trabalhadores assalariados do campo, que são moradores do campo.

Essa comparação, utilizada na letra da música, é bastante crítica tendo em vista que demonstra que para o capitalista (ou mais especificamente, o fazendeiro pecuarista ou capitalista proprietário de terras) tanto as pessoas, quanto os animais, só tem valor enquanto puderem servir para reprodução do capital, depois são descartados como objetos que perderam a validade. A canção nos relata que essa lógica capitalista “do ter sobre o ser” contraria a lógica camponesa “do ter como forma de reprodução da vida”.

Por isso, podemos considerar duas reflexões principais acerca dessa canção. A primeira é que a campesinidade dos trabalhadores rurais criam laços afetivos significativos com alguns animais que os cidadãos desconhecem. Pois, alguns animais são como companheiros de trabalho que ajudam no processo de reprodução da vida. A segunda reflexão é que existe um antagonismo claro entre a lógica capitalista despreocupada com a vida e preocupada com o capital e os camponeses preocupados com a vida. Vejamos o que diz a canção na íntegra:

Na manguera  
 Da fazenda do Lajado  
 Conheci um boi maiado  
 Descaído como quê  
 Tempo de moço  
 Quando eu era candiero  
 Boi Maiado era ligero  
 Trabaivava com você.  
 Boi de carro  
 Hoje véio rejeitado  
 Seu congote calejado  
 Da canga que te prendeu  
 Boi de carro  
 Eu ainda sô teu cumpanheiro  
 Eu to véio sem dinheiro  
 Teu destino é iguá o meu  
 Boi de carro  
 Sem valia tá afrontado  
 De puxá carro pesado  
 Costume que os patrão fais  
 Eu trabaiei  
 Trinta ano e fui quebrado  
 Do lugá foi despachado  
 Diz que eu já não presto mais.  
 Boi de carro  
 Seu oiá triste parado  
 Ruminando já cansado  
 Cô desprezo do patrão  
 Boi de carro  
 Eu também to ruminando  
 Essa mágoa vô levando  
 Dos home sem coração.  
 Boi de carro  
 O seu dia tá marcado  
 Pro corte foi negociado  
 P'rá mata no fim do méis  
 Adeus maiado  
 Meu sentimento é profundo  
 Vou andando pelo mundo

---

sustenta teriam como núcleo algumas categorias, como trabalho, família, terra, liberdade, comida etc. [...]” (1990, p. 13).

Esperando a minha veis<sup>13</sup>.

Quanto à relação trabalho e lazer, observamos na fala dos alunos que não existe o divórcio entre trabalho e lazer no campo, como ocorre na cidade. Pois, na cidade o trabalho alienado e o lazer praticado, normalmente em lugares privados, colaboram para que essa relação de trabalho e lazer seja uma relação antagônica.

O aluno Willian (2006) conta, em sua produção de texto, um incidente engraçado, ocorrido no assentamento Regência, onde mora. Este fato aconteceu enquanto retirava o leite da vaca. No texto fica evidente o fato de que suas experiências vividas relacionam-se ao seu trabalho diário:

Na fazenda eu *tava* tirando leite, quando eu tirei a lata a vaca *deramou* o leite, o *bisero* escapou, a vaca ficou andando e tirou a peia, ela pulou da mangueira e saiu correndo para a pasto. Minutos de depois [...] quando eu abri a porteira, as outras vacas saíram. Depois tranquei as 3 vacas para a mangueira, aí eu tirei o leite e fui trabalhar com a minha vó.

O aluno Gabriel (2006), do reassentamento Buritis, demonstra, em sua produção de texto, conhecimento profundo de localização, bem como da história do local. Conta que antes de serem assentados na Fazenda Buritis, moravam na ilha Bandeirantes. Também, como seus colegas, têm como diversões: andar a cavalo, “mexer” com gado, tomar banho no córrego etc. E o seu trabalho diário é tirar o leite e tocar o gado. Afirma que gosta muito de onde mora e pretende ser veterinário para cuidar do gado do seu pai. Acha o lugar onde mora muito bonito, pois tem ar puro e fica às margens do rio Paraná. Só não gosta da poeira da estrada de terra, como muitos outros também:

Eu moro na fazenda *buritis* na quadra A Lote – G, eu gosto de andar a cavalo e montar em bezerro, ir tomar banho no córrego e *mecher* com o gado, *lacar* [laçar] na pista de laço. E eu não gosto quando roubam gado da fazenda. *La* na fazenda eu tiro leite, prendo bezerro, toco as vacas etc. Eu não quero morar em outro lugar, pretendo quando eu crescer *si* formar para veterinário para cuidar do gado do meu pai. Gosto do ar puro e do rio *paraná*, a nossa fazenda fica as margens do rio *paraná*. Que é muito bonito. Eu gostaria que asfaltasse as ruas por que [quando] passa um carro vem muita poeira. E eu sei que a fazenda saiu *por que* nós *morava* em uma *inha* [ilha] que se chamava *inha* [ilha] *bandeirantes*.

Da mesma forma, o aluno André (2006), em sua produção de texto, associa sua vida às atividades que realiza no campo, ou seja, ele não consegue conceber a vida dissociada dessas relações, que são relações de trabalho no campo. Todas as suas atividades de trabalho e lazer estão relacionadas com os animais, como: montar em cavalos e bezerros, retirar o leite, cuidar dos animais e vaciná-los. Afirma ser essa a profissão que quer seguir, ou seja, de camponês que sobrevive da criação de animais. E nos diz:

A minha vida é morar na fazenda para *muntar* em boi, morar na fazenda para *muntar* em *bizerro* e andar a cavalo, vacinar gado, tirar leite, ajudar o meu pai, curar carneiro, *corta* cana, olhar o gado para não morrer. Eu quero morar na fazenda para ter trabalho [...] Para termos *profissão*, para ter fazenda com gado, carneiro e criar galinha, pavão, angola, cavalo, burros, égua, jumento, pássaro e peixes.

<sup>13</sup> Música: Boi de Carro. Autores: Tônico, Tinoco e Anacleto Rosas Jr.



Nesta perspectiva, verificamos a fusão entre o tempo de lazer e o tempo de trabalho na fala do aluno Érique (2006), morador do reassentamento Buritis, ou seja, tanto andar de bicicleta e brincar, como retirar o leite e dar ração para o gado, está entre suas atividades preferidas. Logo, não há uma rígida separação entre lazer e trabalho. Mostra-se integrado aos assuntos de subsistência da família, pois afirma como algo importante o pagamento do leite todo dia 20 de cada mês. Relata que ajuda tanto seu pai como sua mãe não havendo uma rígida separação de trabalho por sexo. E mostra-se preocupado também com seca do inverno que interfere na plantação. Afirma que não gostaria de morar na cidade, pois além de ter muitos carros, não dá para criar animais. Confirmando que nessa idade a maioria dos alunos não tem vontade de mudar para cidade. Em suas palavras:

*Aonde eu moro tem árvore, plantações etc.  
O que eu mais gosto de lá é tirar leite, cortar cana para fazer ração para o gado, brincar, andar de bicicleta etc.! [...]  
O que tem de interessante é pagamento do leite que apanhamos todo o dia 20.  
Eu ajudo meu pai no serviço e minha mãe.  
Eu gostaria que *melhorase* as plantações por que a terra está seca e não dá para plantar só quando chover. Eu não gostaria de morar em outro lugar *por que* na fazenda *da* para criar gado, peixe, cachorros, gato, galinha, cavalo etc.  
O nome da fazenda é Buritis e o nome da casa é Sitio Estrela D'oeste.  
Eu não gostaria de morar na cidade porque lá tem muitos carros. [...]*

Com relação ao lazer no campo, o aluno Darlei (2006) morador do reassentamento Buritis, descreve entre suas atividades favoritas: ir ao córrego e ir à prova de laço, onde eles mesmos são os organizadores. Ele diz, vou “[...] para o *córgo* [córrego] de cavalo todo sábado, para o rio no *domingo* e *fol* [vou] para a prova de laços. Lá na fazenda tem uma lagoa, tem jacaré *coba* [cobra] *dágua*, tem *mutaria* [montaria] de boi [...] *nois fais* prova de *laso*, prova de *tabor* [tambor], *corida* de bastão [...]”.

A aluna Gislaíne (2006), moradora do reassentamento Buritis, relata que seu lazer é ir ao córrego para tomar banho e andar a cavalo. Faz uma reivindicação: “gostaria que melhorasse a estrada de terra”, mostrando que a falta de investimentos no campo leva ao êxodo, pois diz que gostaria de morar em outro lugar. Em suas atividades diárias, ajuda seu pai com as vacas. Mostrou-se também interessada nos assuntos relacionados à produção de leite:

*O local onde eu moro tem muitas árvores.  
Eu gosto mais do *córgo* lá eu posso tomar banho.  
Lá tem muitas coisas de interessante como o plantio de eucalipto.  
Lá eu faço muitas coisas como eu ando de cavalo, prendo os bezerros para o meu pai.  
Eu queria que melhorasse a rua porque está cheio de areia e não dá nem para andar de bicicleta de tanta areia.  
Eu gostaria de morar em outro lugar como aqui em Paulicéia [cidade].  
[...] Eu moro na fazenda Buritis.  
Foi interessante quando construíram o tanque de leite, isso para mim foi muito interessante.*

Com relação à Educação do Campo sua necessidade se faz para todos os povos e classes que vivem na área rural. Pois, a campesinidade, ou seja, as qualidades camponesas são características inerentes aos moradores do campo, mesmo depois de expropriados retornando como trabalhadores assalariados, ou ainda, assalariados da cidade. As características, que compõe a sua identidade, podem ser percebidas tanto nos filhos de assentados como nos filhos dos trabalhadores assalariados que moram no campo. Daí, a importância de se entender as produções simbólicas existentes nas relações camponesas para a construção da Educação do Campo.

Estamos querendo dizer que os filhos dos trabalhadores rurais assalariados que moram no campo também vivenciam estas situações familiares de produção, tendo um pertencimento parcial ao lugar onde vivem. Logo, a importância de incluí-los na Educação do Campo, mesmo os que já perderam sua condição de classe camponesa. Com os estudantes filhos de trabalhadores rurais assalariados é importante a construção da consciência crítica que lhes permita entender que o trabalho deve pertencer aos sujeitos e não ao capital e que, por isso, devem lutar contra o capital que invade seu território e o expropria de sua condição social. Essa é a característica revolucionária camponesa, o entendimento de que o capital priva os sujeitos do direito ao trabalho autônomo e, da vida, pois o trabalho e a terra não se desvinculam da vida.

Podemos observar como acontecem essas relações da família assalariada no campo na fala de Flávio, que mora com seu avô e ajuda-o nas atividades diárias na fazenda onde mora e onde o seu avô é empregado. Dentre as tarefas diárias que realiza estão às atividades com o gado e o concerto de cercas. Isso quer dizer que os trabalhadores rurais, mesmo quando não são donos da propriedade, continuam mantendo uma relação de trabalho familiar, pois todos se sentem responsáveis pelo serviço no local. Além do que, possuem animais e plantações no quintal que pertence à família, logo vivenciam uma relação, mesmo que parcial, de pertencimento ao local. Suas atividades de lazer não se separam de suas atividades de trabalho, como andar a cavalo ou “tirar leite”. Relata gostar muito do local por ser grande, bonito e sossegado. Faz uma reivindicação que é o aumento no preço do leite e acredita que se morassem em Mato Grosso do Sul teriam a oportunidade de receber mais. Conta-nos, também, que o patrão arrendou a terra para a Usina Caeté<sup>14</sup> e, por isso, terão que sair do local. Em suas palavras:

Professor, lá onde eu moro é grande, bonito.  
Eu gosto de lá porque é *queto*, espaçoso, da *pa* brincar porque não tem carro para fazer barulho, é também *sucegado*.  
[...] tem muitos serviços como fazer cerca etc.  
Lá tem bastante coisa de interessante como *anda* de cavalo, *mexe* com gado, *tira* leite, lá eu ajudo todo mundo só que eu ajudo mais meu *vô* porque tem muito serviço.  
Eu *quiria* que *melhorace* o dinheiro do leite, *ta* muito *poço* [pouco] e o pagamento também. Eu *quiria muda* para o *mato grosso do sul* porque as fazendas, são mais *grande*, [tem] mais dinheiro [...].  
Nunca ninguém *robou* gado lá não. Lá *né*, *nóis* tem uma *garage* que tem trator *grade* [grande], *carinho*, trole. Agora que *ta* plantando cana e o patrão já *arendo* [arrendou] e *nois* vai *te* que sai [...]. (Flávio, 10 anos, morador da Fazenda Santa Tereza).

O avô de Flávio é empregado da fazenda Santa Tereza, que tem 464,60 hectares, ele trabalha ajudando seu avô nas tarefas diárias com o gado, acorda 3 horas da manhã para ajudar na retirada do leite. Seu tempo diário fica dividido entre a escola e o trabalho, pois 10 horas da manhã já tem que ir para o ponto de ônibus e vir para a escola, e antes das 21 horas já tem que dormir. Mesmo assim, diz que não se cansa, pois gosta de fazer isso, e continua querendo viajar todos os dias para a cidade, pois é onde encontra os amigos para brincar. Ao que tudo indica, onde mora não deve ter muito contato com crianças de sua idade. Mas, mesmo assim, afirma que não moraria na cidade por causa do barulho e porque gosta de “mexer” com gado.

Onde eu moro lá tem plantação de *abobra*, *pisor*, melancia, *pisor*, machice, *pisor* e lá onde eu moro, *pisor*... Eu prefiro *estudá* aqui, *pisor*, que lá, *pisor*, lá é muito ruim, aqui é *meior*, *pisor*. *Pisor*, também *pisor*, lá na minha casa,

<sup>14</sup> A propriedade em que moram é a fazenda Santa Tereza, o arrendamento para a usina sucro-alcooleira Caeté significa que serão 464, 60 hectares de cana-de-açúcar. O valor recebido pela renda da terra por mês é muito alto o que faz com que esses proprietários troquem a criação de gado pela plantação de cana-de-açúcar.

lá é muito silêncio, não tem barulho de carro e outra coisa, *pisor*, eu gosto de *estudá* aqui, porque aqui é *meior*, tem mais gente *pra nós brincá*.

**Você ajuda lá?**

Ajudo *pisor*, *tirá* leite, *pisor*, *prendê* os *bizerros*, *mexê* com gado.

**Que horas você acorda?**

*Pisor*, três horas da manhã, *pisor*, o meu vô tira leite.

**Você não cansa não?**

Não *pisor*! Eu gosto!

**Levanta as três e ainda prefere viajar pra estudar?**

Han han! [balança a cabeça afirmando]

[...] é *pisor*, eu vou dormir e acordo com o meu vô. E ai quando dá 10 e pouco eu vou *pra* casa. Ai eu tomo banho *pisor*. *Pisor*, pego a bolsa e vo pô ponto.

**Que horas você vai dormir?**

Lá *pras* umas oito e pouco.

**Você prefere fazer isso do que morar na cidade? Por quê?**

Porque *pisor*, lá no sítio tem mais silêncio, não tem muito barulho de carro.

Eu gosto mesmo é de *mexê* com gado *pisor*.

**Quanto tem de gado lá?**

*Pisor*, uns 200 e pouco *pisor*.

**Seu avô é empregado lá?**

Han han! [balança a cabeça afirmando].

**Quantos que cuidam lá?**

Em quatro, mas *pisor*, um *machucô* a mão e agora tem três.

**Você trocaria a sua vida no campo pela da cidade?**

Hun hun! [balança a cabeça negando].

Com relação ao trabalho familiar, como já dissemos anteriormente, ele se realiza mesmo quando a família não é proprietária do local. É o caso do aluno André (2006), cujos pais são empregados da fazenda Santa Ana, ele trabalha junto com pai nas tarefas diárias de cuidar do gado e ajuda a mãe também em casa. Para cumprir suas obrigações, levanta 4 horas da manhã, pois afirma que na fazenda há aproximadamente 400 cabeças de gado. Ele também não quer mudar para cidade e alega como motivo principal da recusa, o barulho. As plantações nessa propriedade são apenas os alimentos para o gado, ou seja, cana e napier. Mostrando que a paisagem rural em Paulicéia, até 2006<sup>15</sup>, é constituída, sobretudo, de pastagens para o gado.

[...] Eu ajudo meu pai *tirá* leite, *prendê* os *bizerros* e tem dia de sábado assim que eu olho o gado.

**O que tem lá onde mora?**

Tem plantação de cana, *napier*, gado também.

**Quanto de gado?**

O máximo umas 400 cabeças.

**Seu pai é empregado?**

É... Esses dias ele *tava* tombando terra. Ele tira leite.

**Você ajuda a tirar leite?**

Ajudo.

**Que horas você levanta para fazer isso?**

No máximo umas quatro horas da manhã, porque tem bastante vaca *pra tirá* leite.

**Quando você chega da escola ainda vai trabalhar?**

Han han! [balança a cabeça afirmando]. Ajudo *lavá* *loça*, ajudo ele [pai], tem dia que ele pega o cavalo, ai eu ajudo ele.

**Você não trocaria o lugar onde você mora pela cidade?**

Não.

**Por quê?**

<sup>15</sup> Visto que em 2007 já começa a predominar na paisagem os canaviais das terras arrendadas pela usina sucroalcooleira Caeté.

Porque lá é mais legal, lá tem menos barulho.

Uma das questões fundamentais presentes na fala dos estudantes do campo é a constatação que nessa idade a maioria não está interessada em se mudar para a cidade. Pois, o assentamento é o território deles, lugar onde construíram uma identidade. Daí a importância de uma educação que não seja responsável pela destruição dessa identidade. Que não imponha valores que sejam movidos pelo pensamento que se quer fazer como único, o da ideologia neoliberal.

Quando o assunto é a escolha do local onde gostaria de estudar, as opiniões já apresentam divergências. Vejamos essas observações na fala desses sujeitos-estudantes.

A aluna Janaina (2006), moradora do assentamento Regência, conta que gosta de morar no campo, pois na cidade há muito barulho. Essa vai ser a resposta da maioria dos alunos, pois deve ser a mesma opinião de seus pais que, logicamente, tem uma influência decisiva na opinião deles nessa idade. Conta também que ajuda seu pai e sua mãe nos serviços diários. Em sua opinião, prefere estudar no campo, pois a viagem do campo para a cidade é muito longa e atrapalha nos estudos:

Na onde eu moro é muito grande, né! Cada um tem o seu sítio, cada um planta o que quiser lá.

**Por que você gosta de lá?**

Aqui [cidade] tem muito barulho, lá não. Eu gosto de ficar lá para brincar com meus amigos.

**Você faz alguma coisa para ajudar lá?**

Faço. Ajudo meu pai e minha mãe.

**Fazendo o quê?**

É, é, é... Ajudo meu pai com as vacas e minha mãe em casa. Ajudo a arrumá a casa.

**Você prefere estudar aqui [cidade] ou lá [campo]?**

Estudá lá.

**Por que você prefere estudar lá?**

Para não fazer uma viagem longa.

**Você acha que o tempo perdido atrapalha?**

ah, atrapalha, né?

Da mesma forma a Gislaine (2006), moradora do reassentamento Buritis, prefere estudar no campo, pois, como muitos, não se sente bem na viagem diária. Alega, por exemplo, que chega à escola com dores de cabeça. Afirma que não gostaria de morar na cidade, por causa do barulho dos carros e porque no campo tem ar puro. Esta preferência pelo campo abre a possibilidade de construção de uma consciência crítica contra a expropriação do capital e a ideologia neoliberal “urbanóide” da cidade como sendo a única via de desenvolvimento da humanidade.

Eu moro na fazenda Buritis, lá cada um coloca o nome do seu sítio. Lá onde eu moro tem um monte de eucalipto plantado em volta. **Você gosta de lá?**

Eu prefiro, porque lá o ar é mais puro.

**Prefere mais lá do que a cidade? Por quê?**

Hán, hán... Eu prefiro, porque sim, porque na cidade faz muito barulho, o barulho dos carros.

**Você tinha falado que prefere estudar lá. Por quê?**

Porque eu não gosto de fazer viagem não. Porque dentro do ônibus eu passo mal.

**Você faz alguma coisa para ajudar lá?**

Faço. Ajudo meu pai prender os bezerras, ajudo minha mãe com o serviço de casa.

**Você mudaria para a cidade? Por quê?**

Não. Porque... Ai, ai... A cidade é muito ruim!

**O que você acha de ruim na cidade?**

Aqui faz muito barulho de carro. Ai, assim eu não gosto... É...

Com relação ao aluno Bruno (2006) que trabalha ajudando seu avô no assentamento Regência e que não gosta do barulho da cidade, quando o assunto é a escola sua opinião é diferente. Quando indagado sobre aonde gostaria de estudar ele mostra preferência pela cidade, pois afirma que gosta da viagem diária porque vem brincando no ônibus:

Lá onde eu moro, lá é mais gostoso que aqui na cidade, lá eu ajudo meu avô com o gado, com o boi...

Lá tem plantação de cana, mandioca. Lá tem as árvores lá, de pé de manga. É isso!

**Você prefere estudar lá [campo] ou aqui [cidade]?**

Aqui [cidade]. Por causa da viagem. Eu gosto de *viajá*. Porque... vem brincando no ônibus.

Na opinião do aluno Thahirone (2006), existe um lado bom e um lado ruim de morar no campo. O lado bom para ele são as vacas e o trabalho que desenvolve no assentamento Santo Antônio, o lado ruim é a lama, onde inclusive levou um escorregão. Podemos notar que essa é a reclamação da maioria: poeira e lama. E da mesma forma que o seu colega Bruno, gosta de viajar todos os dias para vir à cidade estudar, pois observa a paisagem no caminho. Porém, não gostaria de mudar para a cidade, porque o campo é mais sossegado:

Onde eu moro, tem a casa, tem um pé de manga, mangueira, assim do lado.

Lá *nóis* ajuda com as *vaca* lá, *tirá* leite da vaca também, professor.

**Mesmo assim você prefere estudar na cidade?**

Prefiro sim. Porque aqui é mais legal, você *viaja* todo dia, fica olhando a paisagem *pra* vê como é que *tá* acontecendo.

**Você gosta do lugar onde mora?**

Mais ou menos, *fessor*. Porque lá é meio chato, tem que *coisá* lá na lama... Levei um escorregão hoje, *fessor*. De legal lá tem as *vaca*, é... Ajudo lá também, *né*.

**Você queria morar lá mesmo?**

É... Sim! Porque lá é mais sossegado.

Igualmente o aluno Matheus (2006), morador do assentamento Boa Esperança, embora queira morar no campo, prefere estudar na cidade, pois gosta de observar a paisagem do caminho durante a viagem:

[...] eu gosto de estudar mais aqui porque *viajando* a gente vê muita coisa legal! A gente vê *onça* no meio do caminho, *cobra*...

**Então você prefere estudar aqui [cidade], mas prefere morar lá?**

É lá é mais legal, menos barulho, e a gente estuda mais lá. [...].

Na tentativa de compreender porque esses alunos apesar de trabalharem, estudarem, terem que enfrentar uma viagem cansativa todos os dias, ainda assim gostariam de continuar viajando para a cidade, vamos buscar as contribuições de Brandão (1999). O autor em questão vai explicar o significado que tem essas viagens de casa para a escola para os alunos do campo.

Esses alunos enfrentam da poeira na seca à lama nos dias chuvosos para chegar até a escola: “[...] vê-los aos pares, em trincas, em pequenos bandos, às vezes alegres e vagarosos, às vezes apressados, não raro enfrentando os meses “das águas”, trilhas molhadas e enlameadas para chegarem à escola [...]” (BRANDÃO, 1999, p. 128).

Para ajudar na compreensão deste paradoxo vamos também fazer uso da fala do Bruno, principalmente quando diz que vem brincando no caminho para escola no ônibus. Juntando a declaração do aluno com a explicação de Brandão, podemos concluir que os alunos, durante a viagem, por estarem dispensados de seus encargos diários e da disciplina

obrigatória da escola, aproveitam para conversar e se divertir. Por isso, existe a vontade de continuar viajando.

Especialmente quando em pequenos grupos estáveis, as viagens de ida e a de volta são momentos do grupo de idade. Em nada elas antecipam na vinda a intenção do estudo. Ao contrário, evadidos dos encargos caseiros do trabalho e ainda não submetidos às disciplinas da escola, os pequenos alegres bandos de meninos e meninas prolongam na viagem o prazer da convivência dos adultos e a alegria de compartilhar por momento as falas soltas e as diversões apressadas que o ritual da viagem faculta. (BRANDÃO, 1999, p.128).

Da mesma forma quando os alunos Thahirone e Matheus dizem que vem observando a paisagem pelo caminho, para ver o que está acontecendo e que observam os animais que encontram, isto talvez queira dizer que “[...] crianças e, principalmente, adolescentes, são capazes de reconhecerem pelo caminho cada boi ou vaca de cada “dono”, os cachorros, os cavalos. Não há nunca tempo para entender as horas de lazer e dever da viagem. [...]”. (BRANDÃO, 1999, p.128-129).

Por isso, durante o caminho, conversam sobre assuntos que nunca estão relacionados com os estudos, juntamente com seus colegas que são vizinhos, parentes, moradores da mesma fazenda ou do mesmo assentamento. E se tornam também, companheiros de viagem diária. Portanto, essas viagens têm um valor de socialização para alguns alunos que transformam a viagem, de cansativa e obrigatória, em festiva.

As crianças conversam e nunca é sobre as aulas, mas muitas vezes sobre o que aconteceu na escola. Irmãos, primos, vizinhos de sítios, moradores de uma mesma fazenda, os meninos e meninas, companheiros de uma mesma viagem, sabem aproveitá-la para fazer, ali, a crônica de suas vidas. Apenas o reconhecimento do valor da socialização de tais grupos de idade permite compreender de perto como todos estes momentos que tornam festivamente importante um trajeto obrigatório, são aproveitados para retraduzir, na lógica da criança e do adolescente, as vivências individuais e coletivas de estudantes precários e trabalhadores precoces. (BRANDÃO, 1999, p.128-129).

Essas viagens tornam-se, portanto, um momento de descontração e “bagunça”. Daí a vontade de parte dos alunos de continuar viajando todos os dias. Mais uma vez a fala dos alunos na pesquisa se coloca como fundamental porque ela lança luzes sobre algo que parecia uma verdade absoluta, qual seja a idéia generalizada de que o trajeto casa-escola era um infortúnio, um trauma. Ou seja, é preciso investigar para entender as diversas nuances que constroem a realidade e as potencialidades que isso traz para o trabalho em sala de aula, principalmente com relação ao método. Pois, ver a realidade como um feixe de possibilidades, marcada por nuances, rompe com os esquemas/modelos de interpretações/respostas prontas.

[...] os rapazes, as moças fazem também da viagem um momento de descontraída algazarra. [...] “farra”, que consiste em cantar juntos, ou em “mexer” com os colegas. Mas é também nesta viagem o único momento durante os dias úteis da semana em que um razoável grupo de jovens [...] se reúne [...]. (BRANDÃO, 1999, p.130).

## Experiências vividas em acampamentos e assentamentos do INCRA pelos camponeses-estudantes<sup>16</sup>: entendendo as relações da recriação camponesa

O *acampamento/ocupação* é organizado em regiões com presença de imóveis com indícios de devolutividade e de improdutividade. É uma das práticas fundamentais de luta pela terra do MST, integrando o processo de espacialização do movimento. Práticas estas que juntamente com as caminhadas, marchas e ocupações de prédios públicos tende a culminar na conquista do assentamento, ou seja, ocorre a territorialização do campesinato (FERNANDES, 2000). Para Caldart, o acampamento representa um espaço de socialização dos sem terra, sendo por isso um espaço de aprendizagem e de construção de significados:

Do ponto de vista pedagógico, o acampamento pode ser olhado como um grande espaço de *socialização dos sem terra* que passam a viver um tempo significativo de suas vidas em uma coletividade cujas regras e jeito de funcionar, embora tão diferente da sua experiência anterior, foram eles mesmos que ajudaram a constituir. (apud ALMEIDA, p.172, grifo da autora).

O aluno Thahirone relata, em sua produção de texto, a experiência de ocupação de uma fazenda:

[...] Quando nós chegamos lá na fazenda *nois* quebramos a *serca* e entramos para dentro, aí no outro dia já estava tudo pronto as *baracas*, e nós está na luta até *oje*. Nossa vida foi muita *difício*. (Thahirone, 10 anos, aluno da 4ª série, morador do assentamento Santo Antônio, 2006).

Como os alunos têm 10 anos, muitos estiveram na fase do acampamento, antes de conseguirem ser assentados, todavia lembram poucas coisas da época. O eixo da investigação é a vida desses educandos antes, no acampamento, e depois, no assentamento.

A aluna Janaina, conta a respeito da época que morava no acampamento, lembra, por exemplo, que alguns não conseguiram terra. Fala que hoje moram 33 famílias no assentamento. Faz também uma reivindicação, que é a vontade de ter uma escola perto de sua casa, visto que nos dias de chuva a viagem torna-se difícil por causa das condições da estrada. E dá o nome de seu sítio, é Coringão:

O que eu gostaria que mudasse, que a escola fosse mais perto da minha casa porque quando chove é *difício* [difícil] o ônibus passar pela estrada de chão.

O meu sitio onde eu moro se chama *Curimgão* [Coringão] [...].

E lá onde eu moro tem cada um o seu tanto de terra para cada um, é 10 *equitares* [hectares].

E quando a gente morava em acampamento sem terra tinha muita pessoa, e tem gente que foi embora de lá porque não tinha terra para todo mundo.

Do meu lado a onde eu moro tem 33 *família*. O nome do assentamento inteiro é assentamento regênciã. (Janaina, 10 anos, aluna da 4ª série, moradora do assentamento Regênciã, 2006).

É importante frisar que a maioria dos sujeitos-estudantes entrevistados utilizou a expressão “sítio” ao invés de lote e a expressão “criação” e “plantação” no lugar de agricultura e pecuária que são conceitos técnico-científicos<sup>17</sup>. Isso acontece porque com a

<sup>16</sup> Relato em produção de texto (2006 e 2007) e por meio de fontes orais (2006). Todos os alunos da 4ª série oriundos de assentamentos do INCRA participaram.

<sup>17</sup> Autores, como Woortmann (1983), acreditam que atualmente a categoria sítio encontra-se em oposição à propriedade não apenas no sentido de se ter ou não a propriedade jurídica da terra, já que muitos sítios têm, mas principalmente como contradição, uma vez que a propriedade teria seu significado diferencial ligado à acumulação do capital enquanto o sítio, à reprodução da vida. [...]. (ALMEIDA, 2006a, p.281).

territorialização os sujeitos passam a construir sua própria linguagem que possui um significado próprio do seu modo de vida. A simbologia da materialidade de seu espaço é construída no processo de socialização do assentamento, substituindo as denominações colocadas pelo Estado.

[...] à medida que os camponeses assentados vão consolidando a teia de relações, na qual sustentam sua sociabilidade, outros termos diretamente relacionados a seu *habitus* de classe são acionados em substituição à linguagem oficial do Estado. Desse modo, não raro, o sítio toma lugar do lote e o nome toma lugar do número; a agrovila passa a ser apenas a vila ou centro do bairro rural, um ponto de encontro. Lugar para onde se vai pouco, apenas em caso de precisão e de festa. (ALMEIDA, 2006a, p.358).

A estudante assentada Isabela, na produção de texto, diz que acha muito bonito o assentamento, porém, reclama de ter que vir de ônibus para a escola, pois a poeira no ônibus acaba sujando seu uniforme:

Eu *morro* [moro] num lugar bonito, tem muitas casas, principalmente *morro* [moro] perto das minhas amigas.  
Lá onde eu *morro* [moro] tem 30 *familia*.  
Eu gosto de *morror* no assentamento, mas é ruim para pegar o ônibus quando a gente vai para o ponto suja os pés e *la* dentro do ônibus suja uniforme.  
[...] as minhas outras colegas como a Janaina e o Tainara *morra la* também.  
(Isabela, 10 anos, aluna da 4ª série, moradora do assentamento Regência, 2006).

Thahirone relata o que pensa a respeito das pessoas que moram no assentamento. Demonstra em sua fala que os moradores desenvolvem laços de amizade com outras famílias que moram no local como parte de um processo de efetivação dos laços de solidariedade e coletividade que são ideais dos movimentos camponeses. Por isso, notamos que há uma grande satisfação, de sua parte, por estar participando dessa comunidade:

[...] Agora vamos falar do povo de lá.  
As pessoas de lá são muito legais. Quando você vai na casa deles é tudo limpinho.  
Eu amo o povo de lá, lá não tem briga, é *susegado* [sossegado], as pessoas não *singa* [xingam], não *rouba* nada dos outros.  
Eles são *muitos* educados, quando eles chegam na casa da outra pessoa eles pede *licensa* [licença], aquele povo é legal.  
Empresta as coisas para as outras *pessoa* e depois eles *devorve* [devolvem]. (Thahirone, 10 anos, aluno da 4ª série, morador do assentamento Santo Antônio, 2006).

Para entendermos a fala de Thahirone, Almeida nos explica que no território camponês existe uma socialização muito importante entre os moradores. As relações construídas nesse processo de recriação do campesinato são parte da história dos assentamentos. Em suas palavras:

[...] Nessa unidade territorial, todos se conhecem, do vizinho mais próximo ao mais distante se tem sempre uma história para contar e um apelido a revelar, sabem também daqueles que partiram para outros assentamentos na busca por terra, são seus filhos, são filhos do vizinho, são sem terra do acampamento que a fome ajudou a matar. Dizer aqui e ali há um assentamento conta muito pouco dessa história de reciprocidade e de desencontro, de libertação e de aprisionamento, dessa consciência



conservadora e radical que, na luta pela (re)criação camponesa, resiste a tudo que nega o não-camponês e que, por isso, coloca em questão a sociedade inteira. (ALMEIDA, 2006a, p.358).

Dessa maneira, na perspectiva de conhecer como esses sujeitos participaram da luta pela terra junto com seus pais, vamos refletir a respeito da fala desses alunos sobre como era a vida no acampamento e o que mudou agora que vivem no assentamento.

A aluna Tainara (2006), conta que hoje, no assentamento, seu pai planta cana, arroz, algodão e colorau, e que a casa é de tijolo, mas que antes, no acampamento, morava em um barraco e tinha que buscar água longe.

Onde eu moro meu pai planta cana e arroz e algodão e colorau e, depois, tem cana desse lado e colorau do outro, que plantou.

**Você já morou em acampamento? Como é que era?**

Era duro! Porque era de barraquinho de lona e tem que *buscá* água lá longe.

**Você não gostava?**

Não!

**Você ficou muito feliz quando conseguiu assentamento?**

Sim.

**Qual foi a diferença do assentamento para o acampamento?**

Porque, [agora no assentamento], tinha casa de bloco, tinha porco e não precisava ir *buscá* água longe.

A Janaina (2006) também falou sobre a casa de tijolo e a criação de porcos que tem hoje no assentamento, e acrescentou a energia elétrica e a água encanada. Disse ainda que, às vezes, não ficava no acampamento, vinha para a cidade. Pois, as crianças, em certas ocasiões, ficam com as avós enquanto os pais estão no acampamento.

Porque tinha casa de bloco, tinha porco e não precisava *i buscá* água longe. Ai... Porque lá né, não tinha muitas coisas que tem hoje, por exemplo, era casa de barraco de lona, de pau. Também, lá não tinha água encanada e nem luz elétrica.

**Você gostava de morar no acampamento?**

Eu não! Tinha vez que eu nem ficava lá, ficava aqui [cidade].

**Onde vocês buscavam água?**

No poço.

**Você sentiu que melhorou no assentamento? Por quê?**

Porque agora tem casa de tijolo, né, e *nóis* têm água encanada.

A aluna Isabela (2006), acrescenta em relação às mudanças/conquistas do assentamento, além da energia elétrica e a água encanada, a importância do chuveiro para tomar banho.

Porque lá no acampamento não tinha energia, água encanada, mas agora onde eu moro, tem água encanada, tem energia elétrica, e a gente pode *tomá* banho, e ai a gente pode *tomá* banho direito, tem chuveiro.

**Você gostava de morar no acampamento?**

Não.

A aluna Verônica confirma a importância das conquistas relativas a infra-estrutura apontadas nas respostas das colegas: “porque lá era barraco e agora não é mais, agora é casa, e lá [acampamento] não tinha energia, e agora tem. Lá não tinha luz e agora tem, não tinha água e ia *buscá* água lá no poço e agora tem água encanada”.

O aluno Matheus (2006), não consegue se expressar muito bem na escrita, pois tem sérias dificuldades de aprendizagem, mas por ser um aluno repetente e, por isso, ter um ano a mais que os demais alunos, ele lembra mais detalhes sobre o acampamento e, por isso, relata detalhes da história de vida de seu pai. Vamos perceber no seu depoimento que

Matheus realiza quase que com plena autonomia o trabalho no assentamento. Recorda-se que as roupas eram lavadas, no acampamento, em um córrego e esfregadas em uma tábua. Conta que assistia televisão de bateria e em preto e branco, mas que hoje, com a energia elétrica, tem geladeira, televisão em cores, tanquinho e parabólica. Lembra que uma vez uma cascavel entrou no barraco de lona no acampamento, e que eles tinham medo, mas que hoje a casa é de tijolo e não entra mais bicho nenhum. Conta que começaram com três vacas, mas que hoje, com o dinheiro do PRONAF, seu pai tem mais de duzentas cabeças de gado.

A diferença do acampamento *pro* assentamento, [é] que antigamente o assentamento [acampamento] era feito de lona e quando as meninas *ia lavá* roupa, tinha um *córrego* lá perto de casa, bem no meio da fazenda, tem o *córrego*, e, geralmente, *ia* lá, tinha pedra lá e lavava as *roupa*.

É, porque [...] as mulheres pegava um pau assim, a tábua assim, e ficava esfregando a roupa.

É, ai também, era barraco de lona. Uma vez uma cascavel dormiu enrolada na cabeceira da cama do meu pai.

Agora tem energia *pra lavá* roupa, *tirá* leite, luz, porque, antigamente, era na vela, e a gente lavava roupa na tábua, e agora é no tanquinho. Tem geladeira, tem prateleira, cama e também a casa, que agora é casa de tijolo, e agora não tem mais perigo de *entrá* cobra, nem rato, nem sapo e nem nada.

#### **Você gostava de morar no acampamento?**

Gostava, mas só que a gente ficava com medo de *entrá* cobra, sapo, coisa assim, e *picá*, porque era escuro também. Tinha aquelas televisãozinhas, porque a gente assistia na bateria.

#### **Pegava mal?**

Pegava, era preta e agora é televisão normal, tem antena parabólica e televisão de cor.

#### **Você queria ir muito para o assentamento?**

Antigamente meu pai não tinha nada [...] E agora entrou a terra e saiu dinheiro do PRONAF, e ai meu pai foi trabalhando, trabalhando, e agora tem porco, tem mais de duzentas cabeças de gado, tem uns quarenta cavalos, carrinho, porco e também já tem água encanada lá. Só que meu pai também tem uma bomba, que antigamente, a gente puxava é no braço.

Meu pai comprou uma mangueira, agora *tá* fazendo a mangueira bem *grandona*, só *pra tirá* leite, mas só que é grande, tem *brete pra muntá*, tem um *calçador pra andá* de cavalo, *pra levá* os *bezerro*, *pos bezerro mamá*, porque senão no outro dia não dá leite. Ai, no outro dia, *nóis* levanta, tira o leite e solta o gado. Ai, eu vou na escola, e dia de sábado, sábado fica pastorando o dia inteiro, até seis *hora* da noite, e domingo sou eu que fico, e no meio do dia, assim, e de segunda até quinta, vai eu e outra *gente*.

Da mesma forma, temos o estudante-camponês Clistiano (2006), morador do assentamento Regência, com grandes dificuldades de escrita e que por ser repetente recorda-se de muitos fatos que ocorreram no acampamento e das mudanças para o assentamento. De forma interessante ele conta que seu pai era empregado da fazenda Santo Antônio, que foi ocupada pelo MST. Em sua fala aparece uma controvérsia, pois ele pensa que a ocupação significa que o MST comprou aquela parte da fazenda. Ou seja, estar acampado para ele não é uma ocupação para conquista da fazenda, mas para compra. Relata-nos ainda que quando chovia, molhavam seus móveis e que tinham alguns barracos que chegavam a cair. Um detalhe importante é a dificuldade de estudar que alunos acampados possuem, pois tem somente a luz da vela para poder fazer sua tarefa. Isso significa que cabe a escola e ao professor entender a realidade desses alunos antes cobrar um uniforme limpo e a tarefa feita.

Quando *nóis* morava lá [acampamento] meu pai trabalhava na fazenda que a gente *tava* acampado, ai depois foi vendeu a fazenda, ai o MST comprou

uma parte, e *nóis* acampamos e assentamos agora, e agora *começô a fazê* casa, tem quatro alqueires cada um.

**Você tinha muita vontade de ir para o assentamento?**

Tinha.

**Era ruim o acampamento? Por quê?**

Porque chovia, e quando chovia molhava os barracos né, e chovia muito, chovia lá e molhava tudo os móveis, porque os barracos eram fininhos assim, mas o barraco do meu pai era feito de pau.

**Não caia?**

Não, *nóis*, mas tinha alguns que caia.

**O que mudou para o assentamento?**

Mudou muita coisa, *fessor*, casa de material [tijolo], energia também.

**Como era para fazer tarefa no acampamento?**

Era muito ruim, era... a luz de vela.

Como já falamos, constatamos por meio das falas dos alunos que predomina em Paulicéia a criação de gado. No caso dos assentamentos, vemos que domina, sobretudo, o gado leiteiro, cuja produção é vendida, principalmente para a indústria de leite pasteurizado Brancão, localizada em Tupi Paulista, aproximadamente 40 km de Paulicéia, que é vendido em toda a região<sup>18</sup>. Porém, apesar do predomínio da criação, percebemos também a presença da agricultura diversificada (a policultura), ou seja, o binômio gado-roçado.

Este aumento da presença do gado na agricultura camponesa se deve ao fato de que para garantir a estabilidade do plano real, o presidente FHC lançou um controle de preços sobre a cesta básica e como são os camponeses que produzem a maior parte dos alimentos que consumimos, eles foram os mais atingidos. Daí a necessidade de terem-se fontes alternativas de produção.

É interessante lembrar que parte significativa da estabilidade do Plano Real, no governo FHC, se deveu à chamada âncora verde que basicamente restringiu controle da inflação à cesta básica. Sabendo-se que os camponeses são os principais produtores de alimentos, pode-se ter uma noção de quanto foram afetados por essa situação de controle de preço. (ALMEIDA, 2006a, p.283).

Para Almeida, é na busca da manutenção de sua reprodução, funcionando como mecanismo de defesa e reserva que está a explicação do aumento da criação do gado e diminuição da lavoura nos assentamentos. Portanto, é mais uma das estratégias que a criatividade camponesa construiu com seus saberes para permitir que classe camponesa continue existindo. Neste sentido, não tem a intenção de reprodução de capital, mas de reprodução de sua condição social de camponês. Garantindo que nas épocas de crise a venda do gado consiga fazer com que eles paguem as dívidas e, assim, não seja expropriado. Nesta lógica, a criação do gado é uma defesa contra a expropriação do capital.

[...] A presença do gado nos assentamentos e, em muitos casos, a diminuição da lavoura comercial são algo crescente e irreversível, apesar de entendermos que essa estratégia se inscreve na lógica da busca de equilíbrio da unidade de produção camponesa, agindo muitas vezes como mecanismo de defesa/reserva.

[...] o gado funcionava como mecanismo de reserva, como estratégias para melhoria das condições de existência da unidade familiar [...] para o campesinato o gado tem função de garantir a reprodução do grupo familiar, porque, para ele, acumulação tem sentido de melhoria das condições de

<sup>18</sup> Neste caso, notamos a subordinação da renda camponesa ao capital nacional, mesmo que seja um capitalista que também teme as grandes corporações do setor alimentício como a Parmalat, a Nestlé etc. Porém, este se reproduz devido à capturação de parte da renda camponesa. É o mecanismo de produção de capital por meio de relações não-capitalistas e significa a monopolização do território pelo capital. É este processo desigual e contraditório do capital, sem excluir a luta pela/na terra dos sujeitos, que permite a reprodução do campesinato em Paulicéia, como no restante do Brasil (MARTINS, 1981; OLIVEIRA, 1997; 1999).

vida, situação esperada por qualquer grupo social, caso contrário, seria idealismo. (ALMEIDA, 2006a, p.284-285).

Portanto, o gado e a lavoura formariam o binômio roça-criação, no qual, se caracteriza a produção camponesa. Essa relação é tão estreita que não há como separar agricultores e criadores, pois a produção camponesa é a união dessa relação. Dessa forma, o gado seria uma espécie de poupança a ser usada nos momentos de crise. Tendo dupla função: podendo ser usado como forma de renda ou como alimentação.

A criação tem como função garantir a reprodução do grupo familiar e não propiciar a acumulação capitalista (aprovação do sobre-trabalho de outrem). É também uma espécie de poupança para os dias menos afortunados, pois ela permite uma certa garantia de consumo e renda monetária. Ela teria, por essa perspectiva, um papel complementar à lavoura, tanto no sentido do consumo direto como de renda monetária para a família, derivando dessa lógica a não-classificação, ou melhor, a não-separação agricultores e criadores. [...] o estranhamento em relação ao termo pecuária não se trata de uma irracionalidade, mas dá-se pelo fato de que a atividade pecuária se liga a idéia da grande propriedade, enquanto a criação é um componente básico da reprodução camponesa, espécie de binômio roça-criação. (WOORTMANN apud ALMEIDA, 2006a, p.285-286).

Por isso, para Almeida “[...] é necessário discutirmos outra distinção presente na fala dos assentados: o uso do termo criação no lugar de pecuária”. (2006a, p.285). Isto porque para o camponês a palavra criação tem um significado diferente daquele usado pelos técnicos do Estado, para estes últimos a criação é sinônima de pecuária leiteira e, portanto, de reprodução do capital. Logo, por não entender os mecanismos de reprodução camponesa tentam impor a racionalidade capitalista ao campesinato.

[...] por parte dos assentados entrevistados, é constante o uso do termo criação para referir-se à aquisição de gado leiteiro, situação inversa quando a questão é o preenchimento do PSA pelos técnicos, porque se utiliza pecuária leiteira. [...] muitas vezes escondidas no slogan da viabilização da “reforma agrária”, em que a pecuária tem aparecido como a possibilidade de aumento da renda familiar por parte dos assentados; logo, o termo tem sido empregado como possibilidade de acumulação. Mas não é este necessariamente o conteúdo que orienta os assentados quando fazem “opção” pelo financiamento para aquisição de vacas leiteiras ou na compra do gado branco. Podemos dizer que os relatos têm revelado outra função para a criação, a de reprodução camponesa. (ALMEIDA, 2006a, p.284).

Inerente ao binômio roça-criação está à prática da policultura, formando os agroecossistemas diversificados camponeses, como aparece na fala da aluna Tainara (2006), ela revela que hoje no assentamento Regência seu pai planta cana, arroz, algodão e colorau. Com a chegada da usina, são os assentamentos que resistem na prática da policultura. Em suas palavras: “Onde eu moro meu pai planta cana e arroz e algodão e colorau, e depois tem cana desse lado, e colorau do outro, que plantou. [...]”.

A policultura aparece de forma incontestável nessa redação do estudante-camponês Héilton: “Lá tem árvores, flores, tem pé de manga, caju, coco, *siringuela*, *pocam*, romã, amora, mamão, milho, cana, *napie*, *coloral*, castanheira, mandioca e *canilha do brego* [caninha do brejo] [...]”. (morador do assentamento Santo Antônio, 10 anos, 2007).

Veja também o que a estudante-camponesa nos escreve a respeito da heterogeneidade da paisagem em seu território: “Lá tem árvores, flores, tem pé de goiaba e de *coloral*, *seriquela*, jabuticaba, laranja, limão, mandioca, caninha do *trejo* [brejo] [...]”. (Tatiane, moradora do assentamento Santo Antônio, 10anos, 2007).

Com a instalação da usina sucro-alcooleira Caeté no município de Paulicéia, o campo está se transformando num “mar” de cana. Sendo assim, é a produção diversificada

camponesa que resiste a monocultura e a homogeneização da paisagem. Os agroecossistemas simplificados não servem para a reprodução camponesa, pois não possui a pluralidade de elementos que permitem ao camponês a defesa, a reserva, a subsistência etc., fundamentais ao equilíbrio da unidade familiar camponesa. Daí a diferença dos camponeses em relação ao agronegócio latifundiário que produz a destruição da sociobiodiversidade, enquanto a produção camponesa propicia a sua reprodução. Nessa policultura camponesa sempre observamos a presença de milho, mandioca, cana e napier, pois com estes produtos dá para alimentar o gado e, com exceção do napier, se alimentar.

## Considerações finais

Pudemos entender o universo da realidade do camponês-estudante, que se reproduz no tripé: trabalho familiar, lazer e escola.

Vimos que o trabalho familiar constitui em tarefas cotidianas cuja obrigação avança proporcionalmente com a idade. Esse trabalho familiar tem característica socioeducativa e de subsistência obrigatória. Dessa forma, não se trata do trabalho capitalista exploratório, que separa o trabalhador e o produto do trabalho. Não sendo, portanto, trabalho alienado, subordinado ao capitalismo, mas, sim, trabalho autônomo/familiar visando à reprodução da classe camponesa. Sendo diferente de exploração de trabalho infantil. O entendimento dessa característica inerente ao campesinato se faz de extrema importância para que possamos pensar em um projeto educativo dos sujeitos do campo considerando esta especificidade.

Verificamos que a despeito de a casa e o terreiro serem territórios de trabalho predominantemente femininos, como notamos em alguns relatos, isso não impede das mulheres ajudarem nas atividades consideradas masculinas, como o trabalho com a agricultura ou com a criação.

Com a nossa pesquisa constatamos que as ações dos camponeses-estudantes estão sempre relacionadas ao seu ambiente de vida, ou seja, sua realidade é tecida nos espaços de trabalho e lazer, na presença dos animais que ora cuidam, ora brincam, nos córregos, nas plantações, ou mesmo, no trabalho diário, onde ajudam seus pais. Mostrando, dessa forma, estarem inseridos em relações de trabalho (autônomo) que são bem diferentes das que vivenciam os educandos da cidade. Daí a confirmação da especificidade necessária para o trabalho pedagógico com esses educandos do campo.

Notamos que suas atividades de lazer também se misturam ao trabalho familiar, não existindo uma dicotomia entre trabalho e lazer, como ocorre na cidade. O lazer no campo envolve os animais da propriedade, os vizinhos e os passeios pela redondeza, onde ocorre a visita a córregos, para nadar ou pescar, além das próprias atividades de trabalho familiar. Percebemos a ocorrência deste fato quando a estudante-camponesa coloca atividades como cuidar dos porcos na lista de atividades que faz para se divertir: “[...] Eu toco vaca, toco bezerro, trato das galinhas. Eu gosto de brincar de pular corda, e de assistir. Eu trato do meu cachorro e *dos porco* [...]”. (TATIANE, moradora do assentamento Santo Antônio, 10 anos, 2007).

Identificamos que suas atividades de lazer estão relacionadas aos objetos naturais e objetos sociais<sup>19</sup> existentes em seu espaço de vivência (território) como o cavalo, o pavão, a cachoeira e o cuidado com os animais. A mesma relação unitária podemos notar também na fala da estudante-camponesa Aline: “Eu adoro morar lá, gosto dos cavalos, das árvores, gosto da lagoa, do rio, das matas. Lá na fazenda eu ando de cavalo e de bicicleta na estrada. [...]”. (10 anos, 2007).

A prática da policultura, também aparece enquanto característica típica do campesinato e é percebida de forma bastante ilustrativa na fala dos estudantes-camponeses.

<sup>19</sup> Conceitos utilizados por Santos (1999).

Apreendemos também a “campesinidade” nos filhos dos trabalhadores rurais assalariados que moram nas fazendas. Ou seja, apesar de não pertencerem à classe camponesa, pois não são donos da terra, continuam mantendo uma relação de trabalho familiar e de lazer no campo como características de sua vivência, assim como a classe camponesa, mesmo estando em terra de *outrem*. Demonstrando que a campesinidade não se extingue com a expropriação do campesinato. Por isso, a Educação do Campo deve abranger esses filhos de trabalhadores rurais assalariados de fazendas.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. (Re) criação do campesinato, identidade e distinção: a luta pela terra e o *habitus* de classe. São Paulo: UNESP, 2006a.

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. A herança da terra no trabalho com fontes orais. In: BORGES, Maria Celma; OLIVEIRA, Vitor Wagner Neto de. (Org.). Cultura, trabalho e memória: faces da pesquisa em Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2006b. p. 155-187.

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. O conceito de classe camponesa em questão. Revista Terra Livre, São Paulo: AGB, ano 19, v. 2, n.21, p. 73-88, jul./dez. 2003.

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de; PAULINO, Eliane Tomiasi. Fundamentos teóricos para o entendimento da questão agrária: breves considerações. In: Geografia, Londrina, v.9, n.2, p. 113-127, jul./dez. 2000. Mimeografado.

ARROYO, Miguel G; CALDART, Roseli S; MOLINA, Mônica C. Apresentação. In: ARROYO, Miguel G; CALDART, Roseli S; MOLINA, Mônica C (Org.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-18.

BORGES, Maria Celma. História e memória dos ribeirinhos de ilha cumprida: a luta contra o desenraizamento. In: BORGES, Maria Celma; OLIVEIRA, Vitor Wagner Neto de. (Org.). Cultura, trabalho e memória: faces da pesquisa em Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2006. p. 135-154.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural. Porto Alegre: Sulina, 1999.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Educação do campo: expressão da resistência cultural e política dos sujeitos do campo. In: PEREIRA, J. H. V.; ALMEIDA, R. A. (Org.). Educação no/do campo em Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: UFMS, 2008. p. 135-160. (Fontes Novas).

CAMACHO, Rodrigo Simão. O ensino da geografia e a questão agrária nas séries iniciais do ensino fundamental. Dissertação. (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A ocupação como forma de acesso à terra. In: \_\_\_\_\_. A formação do MST no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 279-301.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do Território. In: PAULINO, Eliane T.; FABRINI, João E. (Org.). Campesinato e territórios em disputa. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. Revista Nera, Presidente Prudente: Unesp, ano 8, n. 6, p. 14 – 34, jan./jun. 2005.

HAESBAERT, Rogério. O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” a multiterritorialidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MARTINS, José de Souza. Os camponeses e a política no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1981.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. A agricultura camponesa no Brasil. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. A geografia agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro. In: CARLOS, Ana F. A. (Org.). Novos caminhos da geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p. 63-137.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Geografia da riqueza, fome e meio ambiente: pequena contribuição crítica ao atual modelo agrário/agrícola de uso dos recursos naturais. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de; MARQUES, Marta Inês Medeiros (Org.). O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Casa amarela; Paz e Terra, 2004. p.27-64.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

STEDILE, João Pedro. Questão agrária no Brasil. São Paulo: Atual, 1998.

STRAFORINI, Rafael. Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

WOORTMANN, Klaas. Com parente não se negocia: o campesinato como ordem moral. Anuário antropológico, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, n. 87, p. 11-73, 1990.

# **Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais**

**Sérgio Roberto Moraes Corrêa**

Doutorando em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande (PPGCS-UFCG)  
Professor do Deptº. de Educação Especializada da Universidade do Estado do Pará  
E-mail: sergiorm2001@yahoo.com.br

**Salomão Antônio Mufarrej Hage**

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará  
E-mail: salomao\_hage@yahoo.com.br

## **Resumo**

O artigo analisa a realidade educacional e social mais ampla do campo no estado do Pará, relacionando e considerando os processos e dinâmicas sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais da multiterritorialidade rural amazônica. Seu conteúdo evidencia singularidades produtivas, ambientais e socioculturais da Amazônia, e apresenta referências para a elaboração e implementação de políticas e práticas educacionais pautadas pela convivência e o diálogo entre as diferentes culturas, buscando enfrentar as hierarquias e desigualdades de classe, gênero, raça, etnia existentes na região e na sociedade.

**Palavras-chave:** Educação do campo, educação na Amazônia, políticas educacionais, diversidade cultural, desenvolvimento social.

## **Resumen**

### **Amazonia: la urgencia y necesidad de construcción de políticas y prácticas inter/multiculturales**

El artículo analiza la realidad educacional y social más amplia del campo en el estado de Pará, relacionando y considerando los procesos y dinámicas sociales políticas, económicas, culturales y ambientales de la multiterritorialidad rural amazónica. Su contenido evidencia singularidades productivas, ambientales y socio culturales de la Amazonia, y presenta referencias para la elaboración e implementación de políticas y prácticas educacionales pautadas por la convivencia y el diálogo entre las diferentes culturas, buscando enfrentar las jerarquías y desigualdades de clase, género, raza, etnia existentes en la región y en la sociedad.

**Palabras claves:** Educación del campo, educación en la Amazonia, políticas educacionales, diversidad cultural, desarrollo social.

## **Abstract**

### **The urgency and necessity to develop educational policies and inter/multicultural practices in the Amazon**



By considering the dynamic processes of relations among social, political, economic, cultural and environmental aspects of multi-territoriality, this article analyzes rural educational and social reality in the state of Pará, Brazil. It analyzes the singularities of productive, environmental and socio-cultural relationships in the Amazon and it presents references to the development and implementation of educational policies and practices guided by coexistence and dialogue between different cultures. The study seeks to confront the hierarchies and inequalities of class, gender, race, ethnicity that exist in the region, not to mention wider society.

**Keywords:** Rural education, education in Amazon, educational policy, cultural diversity, social development.

## Introdução

Como pensar a educação e a escola do campo de nosso próprio lugar, da Amazônia? Que políticas e práticas educacionais formular e efetivar que tenham a nossa cara, o nosso jeito de ser, de sentir, de agir e de viver Amazônico? E como considerar o contexto nacional e internacional e ao mesmo tempo afirmar as identidades culturais da Amazônia?

Esse artigo se coloca a ousadia de problematizar esses questionamentos, fundamentando sua argumentação nos resultados dos estudos que temos realizado no âmbito do «**Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia - GEPERUAZ**», vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da UFPA; que focam a realidade educacional e social mais ampla e complexa das populações do campo no Pará/Amazônia. Esses estudos têm fortalecido os nossos compromissos com a construção e efetivação de políticas e práticas educacionais que busquem a melhoria da qualidade da educação, numa perspectiva emancipatória, garantindo o direito de aprender das crianças, adolescentes, jovens e adultos do campo da Amazônia Paraense e a permanecer no próprio local em que vivem com dignidade humana e social.

Para iniciar o debate sobre a elaboração e implementação de políticas e práticas educacionais que afirmem as identidades culturais próprias de nossa região, consideramos oportuno, num primeiro momento, uma reflexão sobre a Amazônia no contexto atual, focalizando os aspectos significativos da heterogeneidade produtiva, ambiental e sócio-cultural e territorial da Amazônia; num segundo momento, apresentamos algumas proposições para repensar as políticas e práticas educacionais na região e, por fim, tecemos as palavras finais.

## Amazônia e suas multifaces: a necessidade de um outro olhar teórico e de novas políticas sociais/educação

A Amazônica brasileira, tomando como referência a Amazônia Legal<sup>1</sup>, é constituída pelos Estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e o ocidente do Estado do Maranhão e o norte do Estado do Mato Grosso, abarcando e totalizando, assim, aproximadamente, 60% do território brasileiro, 5,1 milhões de Km<sup>2</sup> (MEIRELES FILHO, 2004). Vale destacar que essa Amazônia possui mais de 11.000 km de fronteiras internacionais e 1.482 km de costa, aproximadamente, cerca de 1/5 da costa brasileira e 150 km de largura no território brasileiro (BECKER, 2006).

<sup>1</sup> Não existe um conceito único para se definir a “Região Amazônica”. Ela possui várias denominações: (O Espaço Amazônico, 1997, p. 23).

É importante considerar que essa região se situa no espaço amazônico Sul-Americano ou Amazônia Internacional, ou ainda, Pan-Amazônia, que representa 1/20 da superfície terrestre do planeta, 2/5 da América do Sul e 3/5 do Brasil. Essa Amazônia sul-americana compreende: Brasil, Peru, Colômbia, Equador, Venezuela, Bolívia, Guina, Guina Francesa e Suriname, sendo sua área total de 6,5 milhões de Km<sup>2</sup>. Essa porção contém 1/5 da disponibilidade de água doce do mundo, mais de 1/3 das reservas mundiais de florestas tropicais e 3,5 milésimo da população mundial.

Na Amazônia brasileira, sua demografia populacional, consoante ao último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), é da ordem de mais de 21 milhões de habitantes, apresentando no espaço rural um número de 6.712.137 e no urbano 14.344,343 habitantes. Com isso, o espaço urbano dessa região beira os 70%.

No tocante a esse processo de explosão demográfica, dois aspectos devem ser registrados. Primeiro, isso se deveu, não se pode deixar de considerar, a um contexto histórico particular, expresso durante o governo do regime militar (1964-1985), por meio dos grandes projetos para região, alavancado e expandido, desordenadamente a ocupação socioespacial e o fenômeno de urbanização precária ou excludente, assumindo o processo imigratório e migratório papel importante nesse processo de desenvolvimento de modernização conservadora.

Num segundo aspecto, o órgão de pesquisa do IBGE, com base na antiga premissa do «perímetro urbano», leva em consideração como espaço urbano as sedes municipais (cidades) e distritos (vilas) que, em sua grande parte, apresentam fortes características rurais e interações com o mundo rural, principalmente em se tratando da região amazônica.

A despeito disso, Veiga (2003, p. 31) assina e adverte que,

O entendimento do processo de urbanização do Brasil é atrapalhado por uma regra muito peculiar, que é única no mundo. Este País considera urbana toda sede de município (cidade) e de distrito (vila), seja quais forem suas características. [...] De um total de 5.507 sedes de município existentes em 2000, havia 1.176 com menos de 2 mil habitantes, 3.887 com menos de 10 mil, e 4.642 com menos de 20 mil, todas com estatuto legal de cidade idêntico ao que é atribuído aos inconfundíveis núcleos que formam as regiões metropolitanas, ou que constituem em evidentes centros urbanos regionais. E todas as pessoas que residem em sedes, inclusive em ínfimas sedes distritais, são oficialmente contadas como urbanas, alimentando esse disparate segundo o qual o grau de urbanização do Brasil teria atingido 81,2% em 2000.

A despeito desse segundo aspecto, é relevante considerar que essa premissa do «perímetro urbano» se constituiu como uma idéia imaginária e autoritária criada durante o *Estado-Novo* do governo Getúlio Vargas, através do Decreto Lei 311 de 1938, segundo o qual cria e legitima uma dicotomia entre espaço urbano e rural, concebendo o primeiro como horizonte de modernidade e de desenvolvimento, ao passo que o segundo, um espaço de atraso e de inferioridade, conformando, assim, uma relação desigual e de exclusão, que vai se somar às outras formas de desigualdade e de exclusão, como as regionais (CORRÊA, 2007; VEIGA, 2003).

Esse decreto institucionalizava, de forma, jurídico-político e ideologicamente o ordenamento territorial brasileiro com base na onda industrialista-urbana de desenvolvimento e de modernização do mundo ocidental, reforçando e ampliando, portanto, a lógica colonialista de reprodução e de subjugação ao receituário eurocêntrico de relação de produção capitalista e de produção de conhecimento ocidental (CORRÊA, 2007).

Desta feita, é importante ter ressalva diante do conjunto de critérios que compõem a metodologia desse instituto, a fim de não se incorrer a políticas públicas equivocadas e alienadas e ao risco de um suposto discurso derradeiro do rural, corroborado no conceito de

*urbanização extensiva*, e de um ufanismo urbanocêntrico da Amazônia, considerando-a, apressadamente, como «floresta urbana» (BECKER, 2006). Na análise de algumas entidades (CONDRAF, 2006) e de alguns estudiosos (VEIGA, 2003), a sociedade brasileira é «mais rural do que se imagina».

A Amazônia apresenta como uma de suas características fundamentais a *heterogeneidade*. No âmbito desse artigo, na impossibilidade de tratar de todos os aspectos que configuram essa heterogeneidade, focalizamos apenas as singularidades relacionadas ao terreno ambiental, sociocultural, produtivo e territorial da região, com a expectativa de que essas especificidades sejam apresentadas e problematizadas nos processos e espaços de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para a região, particularmente para o tempo-socioespacial do campo na sua bio e socioculturaldiversidade.

*Tempo-e-espaço* são entendidos aqui como

construções socioculturais e mentais pelo ser humano em contextos históricos particulares, que envolvem relações de poder. Com essa compreensão, é importante considerar a existência de uma temporalidade hegemônica forjada pelas relações de produção capitalistas, que, ao modificarem o espaço, produzem a territorialização do capital na sua forma material e simbólica. Todavia, existem outras temporalidades e territorialidades, que são produzidas por diversos sujeitos como forma de expressar e manifestar seus modos de vida próprios em resistência a essa lógica hegemônica. Por isso, é importante reconhecer e afirmar a existência na região amazônica, no campo, no terreno dessa diversidade, temporalidades e territorialidades ou multiterritorialidades. (CORRÊA, 2007, p. 18).

## A biodiversidade amazônica

No tocante à *heterogeneidade ambiental*, a Amazônia é constituída por um conjunto de ecossistemas, que vão dos florestais aos não-florestais, tecendo complexas e ricas teias de biodiversidade (MEIRELES, 2004). A região possui a maior área preservada de floresta tropical do planeta e de diversidade biológica, com 250 milhões de hectares de floresta, onde estão estocadas, aproximadamente, 14 bilhões de m<sup>3</sup> de madeira comercializável<sup>2</sup> e é possível encontrar cerca de 30 milhões de espécies vegetais e animais do país. A existência de plantas medicinais, aromáticas, alimentícias, corantes, oleaginosas e fibrosas; e de 67% dos mamíferos, 59% das aves e 32% dos anfíbios registrados no país, são destaques marcantes de sua biodiversidade; e quando consideramos os primatas (macacos e micos), nela podemos encontrar 76% das espécies do Brasil.

Parte significativa de toda essa biodiversidade é desconhecida de grande parte da comunidade científica e da humanidade, contudo, muitas das plantas medicinais, já são milenarmente usadas pelas populações tradicionais da Amazônia e graças a estas populações, as instituições de pesquisa ética ou levemente vem descobrindo esse diverso e grandioso potencial do patrimônio natural amazônico.

No tocante a essa biodiversidade amazônica, há três questões a serem destacadas. No limiar dessa nova revolução científico-tecnológica e com ela a corrida pelo mapeamento genético e pela biotecnologia, as florestas amazônicas assumem papel estratégico na geopolítica econômica e cultural mundial, posto seu potencial de gás carbônico e de diversidade biológica, que se constituem num imenso mapa genético entre flora e fauna, ainda,

<sup>2</sup> Em apenas um hectare de floresta, podemos encontrar de 100 a 300 espécies diferentes de árvores, porém suas raízes são pouco profundas. A alimentação que recebem vem de uma espécie de tapete composto por galhos secos, frutos, folhas e animais mortos, que constituem o húmus. <http://www.amazonlife/conteudo>.

em grande medida, por ser descoberto, para o estudo, aprofundamento e desenvolvimento da biotecnologia.

Carlos Gonçalves, ao fazer estudo na sociedade brasileira sobre a questão agrária na atualidade, assinala que vivemos um novo momento ideológico da *revolução verde*. Ela está, agora, sob o manto da *nova biotecnologia*, que «é laboratorialmente produzida pelos laboratórios que, cada vez mais são menos públicos», pois seguem os padrões do mercado. Para ele, isso vai na contramão das «biotecnologias que foram e são tecidas no campo pelos diferentes povos», que se constituem como públicas. Esse vem sendo o modelo de expropriar essas populações originárias do campo da região amazônica e os saberes de seus recursos naturais, através das várias empresas internacionais farmacológicas.

Isso está diretamente associado ao que vem se denominando de *mercado da vida* que vê na biodiversidade da floresta amazônica a mais recente e sutil forma de «territorializar o território do capital<sup>3</sup> e emplacar e fortalecer esse novo discurso de desenvolvimento sustentável de forma conservadora, que reserva a diversidade biológica para ciência e tecnologia do mercado, excluindo as populações que vêm convivendo a milênios com ela» (CORRÊA, 2007, p. 220). Daí a necessidade de se erigir um espírito crítico sobre os discursos de responsabilidade social e ambiental do grande capital.

Diretamente relacionada a essa questão, está a *biopirataria* que atravessa fronteiras, usando tecnologias fortemente sofisticadas, para desbravá-la e conquistá-la no sentido (neo)colonizador, patenteando o conhecimento e fortalecendo e enriquecendo esses megaconglomerados laboratoriais e farmacêuticos multinacionais e empresas de cosméticos, por meio da privatização e comercialização do conhecimento.

José Arbex Jr. (2005), em seu artigo intitulado «Terra sem povo, crime sem castigo: Pouco ou nada sabemos de concreto sobre a Amazônia», identifica a *biopirataria* como uma das cinco grandes áreas de atuação do crime organizado na Amazônia brasileira. Ela envolve doleiros, banqueiros, políticos, empresários e comerciantes respeitados, em suas comunidades, em todo o Brasil no atendimento ou transferência de recurso genético e/ou conhecimento tradicional associado à biodiversidade sem a expressa autorização do Estado de onde foi extraído o recurso, ou da comunidade tradicional que desenvolveu e manteve determinado conhecimento ao longo dos tempos. Por isso, se falar, também, no *mercado do conhecimento* das populações tradicionais presente nessa *geopolítica cultural e econômica do mercado globalizado* (CORRÊA, 2007).

A biopirataria, indicada por Arbex Jr. como o terceiro negócio ilegal mais lucrativo do mundo, perdendo somente para o de armas e o de drogas, movimenta, anualmente, algo em torno de 60 bilhões de dólares. Somente em 2003, ela teria faturado cerca de 16 milhões de dólares por dia na Amazônia, por intermédio do tráfico de animais e de outros tipos de material. Inusitadamente, a biopirataria de forma eventual, conta com a participação de instituições oficiais de pesquisas e universidades, como concluiu, em 2003, o relatório de 161 páginas de uma comissão parlamentar de inquérito (CPI) da Câmara dos Deputados sobre tráfico de plantas e animais silvestres.<sup>4</sup>

Na mira dessa floresta está, ainda, o *mercado do ar* ou *crédito de carbono* ou, ainda, o que se chama de «seqüestro de carbono» (BECKER, 2006), que é colocado na agenda global como questão vital. Esse mercado do carbono é o financiamento pelos países desenvolvidos e pelos organismos internacionais de projetos de conservação e preservação de florestas tropicais na Amazônia brasileira, para se controlar e reduzir o aquecimento global.

<sup>3</sup> Território é concebido, aqui, numa perspectiva relacional e integradora. Essa abordagem permite conceber o território nas suas várias dimensões (política, econômica, social e simbólico-cultural) e nas suas várias escalas (local, regional, nacional e global). (CORRÊA, 2007).

<sup>4</sup> A CPI, criada em setembro de 2002, ouviu depoimentos de 112 cientistas, especialistas, pesquisadores e representantes de instituições de vários Estados brasileiros. (45- 46).

Essa política do mercado do ar precisa ser vista com cautela, posto a força do mercado, dos países desenvolvidos e dos organismos de fomento internacionais que se impõem sobre essas regiões. Ai pode residir um mecanismo dissimulador para que esses países desenvolvidos continuem produzindo em larga escala e usem essas regiões como válvula de escape, a fim de amenizar a crise de seu modelo de desenvolvimento e passar a imagem do capitalismo para o mundo como possível de desenvolver atividades produtivas ecológicas. Isto é o discurso do 'capitalismo limpo ou ecológico', que traz consigo a revigoração da revolução verde sob o manto de um discurso ecológico conservador. (CORRÊA, 2007, p. 221).

A região amazônica possui, ainda, a maior bacia hidrográfica do mundo. O maior reservatório de água doce existente no planeta Terra, com uma extensão de 4,8 milhões de Km<sup>2</sup>, que representa cerca de 17% de toda a água líquida e 70% da água doce do planeta. A grande maioria dos rios amazônicos é navegável, são vinte mil quilômetros de via fluvial que pode servir ao transporte em qualquer época do ano, e, além disso, abrigam cerca de 1.700 espécies de peixes<sup>5</sup>, além de outras espécies que compõem a diversidade biológica marinha da chamada *Amazônia Azul*, ainda, também pouco conhecida, mas já cobiçada e em constante exploração.

Aqui, reside outra questão de suma importância, o chamado *mercado da água* ou *Hidronegócio*. Esse mercado vem ganhando cada vez mais força na Amazônia, haja vista seu potencial e a geopolítica da guerra pela água que é um novo aspecto que toma relevância no mundo contemporâneo. «Os conflitos de uso pelos recursos naturais inscrevem bem esse novo mapa dos conflitos de uso e de significação do território» (CORRÊA, 2007).

Esse potencial hídrico é visto pelo grande capital como um enorme potencial energético para alimentar a exploração, a extração e produção da cadeia diversa de minérios pelas indústrias de eletrointensivos. Aqui, os projetos das grandes barragens são colocados na ordem do dia pelo grande capital local, regional, nacional e global. Mas, esse mercado é, também, cobiçado por outras atividades produtivas, como as grandes empresas de água mineral e de abastecimento de água e de tratamento de esgoto, criadas com a privatização. (CORRÊA, 2007, 222).

A Amazônia apresenta um grande potencial de riquezas minerais. No Estado do Pará, encontra-se a maior província mineralógica do planeta, com uma quantidade e diversidade grandiosas e riquíssimas de minérios (Ferro, cobre, bauxita, caulim, cassiterita, manganês etc). Dados oficiais do Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM) sobre os *Processos de Mineração na Amazônia*, informam um total de 41.681 processos de mineração; 527 concessões de lavra em vigor; 6.478 autorizações de pesquisa em andamento; e 432 concessões de lavra garimpeira (DNPM, 2006). As empresas Multinacionais são detentoras de quase todas as concessões de exploração mineral na região e existe a possibilidade de que a exploração mineral de ferro em Carajás pela Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), prevista para 800 anos, reduza para 100 anos (PINTO, 2007).

## A diversidade sociocultural

No que concerne à **heterogeneidade sociocultural**, a Amazônia é marcada por uma ampla diversidade sociocultural, composta por populações que vivem no espaço urbano e rural,

<sup>5</sup> <http://www.amazonlife/conteudo> , acesso em setembro de 2004.

habitando um elevado número de povoados, pequenas e médias cidades e algumas metrópoles, que, em sua maioria, possuem poucas condições para atender às necessidades dessas populações, por apresentarem infra-estrutura precária e não dispor de serviços essenciais e direitos básicos, sobretudo na territorialidade do campo.

Entre essas populações, que habitam a região, encontram-se indígenas, quilombolas, caboclas ribeirinhas e da floresta, sem-terra, assentadas, pescadores, camponesas, posseiras, migrantes, oriundas, especialmente, das regiões nordeste e do centro-sul do país, entre outras populações.

A *população indígena* da Amazônia é estimada em 226 mil habitantes, sendo que ainda há cinquenta grupos de índios que não foram contactados; e em toda a Amazônia o número de idiomas chega a 250, enquanto que no trecho brasileiro da mata, sobrevivem 140 línguas. No Brasil, de acordo com os estudos de Arbex Jr. (2005), a população indígena é pouco mais de 1% da população brasileira, no entanto, este 1% dispõe de 11% do território nacional. No Amazonas, 21% do Estado são de terras indígenas; no Pará, 20%, e em Roraima, 58%. Essas áreas indígenas constituem na Amazônia um conjunto maior que Portugal, Espanha, Alemanha, Bélgica e Majorca. É importante registrar que só recentemente esses povos conseguiram e conquistaram o direito à demarcação e reconhecimento de seus territórios, por meio da Constituição Brasileira de 1988. No entanto, a materialização dessa conquista e reconhecimento legal esbarra na arcaica e dramática burocratização do Estado e na questão fundiária brasileira e regional, particularmente, no Estado do Pará.

Como parte fundante e integrante dessa diversidade e matriz cultural amazônica, estão e encontram-se os povos africanos. Eles contribuíram com a formação cultural da Amazônia ao disseminar suas danças, culinária, manifestações religiosas, entre outras. Eles vieram para a região provindos de Guiné-bissau, Cachéu e Angola, na condição de escravos para o cultivo da cana-de-açúcar e de outras atividades produtivas. Sua vinda oportunizou a povoação de muitas vilas e lugarejos ao longo da bacia amazônica.

Apesar de não existirem dados conclusivos sobre o tráfico de africanos para o Grão-Pará, Guzmán (2006) ajuda a evidenciar a importância da contribuição desses povos para a Amazônia, ao apresentar dados em seus estudos que são reveladores das proporções da população escrava trazida para a região, na segunda metade e final do século XVIII, *era pombalina*, os quais nos informam que no Maranhão, de um total de 78.860 pessoas, havia 34.680 escravos(as), e no Grão-Pará, do total de 80.000 pessoas, 18.944 eram negros e negras africanos e seus descendentes também escravos e escravas.

Na atualidade, no tocante às *populações quilombolas*, segundo dados da Coordenação Nacional das Comunidades Rurais Quilombolas (Conaq), estima-se que existam, aproximadamente cerca de mil comunidades quilombolas na Amazônia. Destas, 335 no Estado do Pará e 535 no Maranhão.

No que se refere às populações *caboclas ribeirinhas*, Gonçalves (2006, p. 154), assinala:

O caboclo ribeirinho é, sem dúvida, o mais característico personagem amazônico. Em suas práticas, estão presentes as culturas mais diversas que vêm dos mais diferentes povos indígenas, do imigrante português, de migrantes nordestinos e de populações negras. Habitando as várzeas, desenvolveu todo um saber na convivência com os rios e com a floresta. A pesca é uma das atividades de seu complexo cultural. [...] O interessante é que esses amazônidas têm uma visão e uma prática nas quais solo, floresta e rio se apresentam como interligados, um dependendo do outro, dos quais todo um modo de vida e de produção foi sendo tecido, combinando essas diferentes partes dos ecossistemas com agricultura, o extrativismo e a pesca. São produtores polivalentes.

Samuel Benchimol (1985)<sup>6</sup>, ao abordar as contribuições dos vários grupos sociais no processo de formação cultural da Amazônia Brasileira, revela que a formação das identidades culturais da Amazônia é muito complexa, pois aos saberes, valores e modos de vida indígenas, inicialmente predominantes na região, foram impostos outros padrões de referências advindos dos colonizadores europeus, dentre os quais destacam-se: portugueses, espanhóis, franceses, holandeses, ingleses. Essa matriz cultural amazônica é constituída, ainda, por raízes das populações asiáticas, japonesas, populações orientais, os judeus e sírio-libaneses, e imigrantes nordestinos e de outras regiões brasileiras, além da matriz, mais recente, norte-americana.

É relevante, todavia, assinalar que esse processo de formação cultural da Amazônica revela uma forte *hibridização* «na constituição e conformação das suas populações e de suas identidades político-culturais, a qual se deu (e vem-se dando), desde o processo colonial, de forma conflitual e desigual, fundando uma matriz cultural híbrida» (CORRÊA, 2007, p. 180), sendo o paradigma de racionalidade eurocêntrico e de produção capitalista hegemônicos, produtor e difusor de uma política cultural conservadora, fundamentalmente excludente.

A cultura, como produção humana e social e como modo de existir de um povo/grupo social, faz-se e refaz-se num campo conflitual, no qual as relações de poder expressam as forças sócio-políticas em disputa. Essas relações se dão de forma desigual, onde determinados grupos/classes têm mais poder para impor e levar a frente seus interesses. Nesse sentido, o processo de *hibridização* não pode ser entendido, *ipso facto*, como algo harmônico, mas sim conflitual, pois quem hibrida quem? Quais os interesses nesse processo de hibridação? Como dizia o velho Marx, as idéias dominantes de uma época são, ainda, as idéias da classe dominante de uma sociedade, que não podem ser entendidas como meras reproduções mecânicas, mas forjadas no conflito e nos confrontos de interesses (CORRÊA, 2007, p. 180).

Isso possibilita reafirmar a luta contra o mito *da Amazônia como natureza imaginária*, segundo o qual a Amazônia não passa de uma *selva*, despida e apartada da cultura, no qual reside e impera a representação e imaginário social de confundir suas populações com a natureza, isto é, *selvagens* que, portanto, precisam ser civilizadas, por meio do mundo racionalista europeu e do ideário teológico-político. Esse foi um dos estratagemas de dominação desse paradigma racionalista eurocêntrico e, também, teológico. Esse mito é redefinido e revigorado com a nova onda conservadora da revolução verde, que defende o desenvolvimento sustentável excluindo as populações originárias de seus seculares territórios e de sua relação histórico-cultural com a natureza, por meio do *discurso e do paradigma de áreas protegidas* (DIEGUES, 2000).

Toda essa dívida da natureza amazônica, segundo Arbex Jr. (2005), tem moldado a atitude da comunidade internacional e a dos próprios brasileiros em relação à região, suscitando dois modos distintos e complementares de agir na contemporaneidade: de um lado, o maravilhamento em face do *paraíso*, do *celeiro do mundo*, que tem como exemplo emblemático o radicalismo de determinadas entidades ambientalistas de defesa da Amazônia, que lutam pela preservação intocada de um *santuário natural*; e de outro, a ação colonizadora, que numa perspectiva extremada, se materializa através da fúria das madeireiras e exploradores das riquezas naturais, que pouco se importam com os impactos ecológicos e culturais resultantes de suas atividades predatórias (Idem, p. 24-25)

Interpretações dessa natureza encontravam-se na base do processo de colonização da região, empreendido por portugueses, espanhóis, franceses, ingleses e holandeses, que desde os séculos XVII e XVIII, vêm transplantando e impondo os valores e símbolos da cultura europeia às sociedades originárias da Amazônia, levando a um processo de hibridização que

<sup>6</sup> [www.tropicologia.org.br/conferencia/1985grupos\\_culturais.html](http://www.tropicologia.org.br/conferencia/1985grupos_culturais.html) . Acesso em 23 de setembro de 2004.

se concretiza pela via da submissão e do conflito, sobrepondo ou integrando esses valores e símbolos eurocêntricos à cultura de origem.

De fato, a visão que os colonizadores tinham de que «o Brasil era um grande sistema ecológico natural, um território maravilhoso, região de riquezas infindáveis», «uma ordem natural que expressava a vontade de Deus»; mas também, um país «habitado por canibais e bestas indomáveis», «seres primitivos que corporificam a força da natureza em oposição à civilização»; continua a moldar a visão de uma grande parcela de brasileiros/as e de outras nações sobre a Amazônia, constituindo-se num dos principais obstáculos à compreensão dos principais conflitos e desafios que envolvem essa região na atualidade, sobretudo aqueles que envolvem a questão sócio-cultural, educacional e econômica de seu desenvolvimento (ARBEX, 2005, p. 18).

Por isso, a necessidade de construções de concepções, práticas e políticas educacionais inter/multiculturais, que recoloquem e reconheçam o valor dessas populações amazônicas como protagonistas, na conjugação e diálogo com outros povos, para edificação de novos paradigmas de educação e de desenvolvimento do campo e de sociedade no Pará, na região e no Brasil.

Nessa linha de horizonte, Boaventura de Sousa Santos (2003, p. 12), ao fazer alusão à perspectiva do *Multiculturalismo Emancipatório*, faz referência a duas questões centrais: a relação entre *igualdade* e *diferenças*, que denomina de *política de igualdade* e *política de diferença*, que apontam tanto para emergência e reconhecimento dessas populações como sujeitos do processo emancipatório, quanto para a contraposição ao *Multiculturalismo Conservador*.

## A diversidade produtiva

No que concerne à sua **heterogeneidade produtiva**, a Amazônia apresenta uma estrutura bastante complexa e muito diferente de outras regiões do país, uma vez que existem, em um mesmo espaço, de forma contraditória e conflitual, atividades econômicas de base familiar, cooperadas e solidárias, que envolvem *tecnologias simples*<sup>7</sup>, e processos de produção capitalistas, em larga escala, caracterizados por médios e grandes empreendimentos que usam sofisticadas e complexas tecnologias, desenhando, assim, uma matriz geográfica conflitual de uso e de significado do território e dos recursos naturais, expressa em lógicas e práticas diferentes e opostas.

Toda essa complexidade se materializa, envolvendo, numa perspectiva específica do grande capital, Grandes Projetos de exploração e exportação mineral por grandes empresas nacionais e multinacionais, dentre elas a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), a ALBRAS/ALUNORTE, a Mineração Rio do Norte, a Camargo Corrêa, e ALUMAR do Maranhão, etc.<sup>8</sup>. Assentadas numa plataforma científico-tecnológica, essas as atividades produtivas, em larga escala, vêm ampliando o seu potencial de produção, de mercado, sobretudo externo, e de astronômico volume de lucros, como a CVRD, que recentemente comprou a multinacional canadense Inco, segunda maior mineradora do mundo. Essas empresas contam, ainda, com volumosos incentivos fiscais do Estado.

Exemplo disso é que esses megaempreendimentos minerais exploram, além desse potencial mineral da região, o seu potencial energético e hídrico. Maior ilustração disso e, também, Grande Projeto, é a Usina Hidrelétrica de Tucuruí (UHT), no município de Tucuruí,

<sup>7</sup> CASTRO, M. da C. A., 2002.

<sup>8</sup> Ver sobre os Grande Projetos na Amazônia MONTEIRO, Alcidema (et al, 1997) e Becker, Bertha (1998).



Estado Pará, planejada geopolítica e economicamente para atender, principalmente, esses megaempreendimentos minero-metalúrgicos.<sup>9</sup>

Cabe registrar aqui os impactos grandiosos e danosos socioculturais, econômicos e ambientais que esses megaprojetos já causaram, poluindo rios e comprometendo a vida e a sobrevivência das populações locais. A barragem de Tucuruí, por exemplo, causou impactos alarmantes, «desestruturando os modos de vida de populações indígenas, quilombolas, ribeirinhas, camponesas, precarizando mais ainda suas condições de produzir e reproduzir sua existência material e simbólico-cultural» (CORRÊA, 2007).

Essa situação deve ser tomada como aprendizado para que não sejam cometidas atrocidades dessa natureza movidas pela insensatez e insensibilidade, haja vista o plano, dentro do *Programa de Aceleração do Crescimento* (PAC), de construção de várias barragens ao longo dos rios Araguaia, Tocantins e Xingú, dentre elas a construção de Belo Monte, que é bem maior do que a de Tucuruí e, se construída, será a segunda maior do mundo. Como parte, ainda, do PAC e dentro da política dos *Eixos Nacionais de Integração e Desenvolvimento* (ENIDs) do governo federal, existe o projeto da *hidrovia Araguaia-Tocantins*, cujos estudos, segundo Novaes (2002), mostram sérios problemas sócio-ambientais. Isso expressa bem a territorialização do capital *para/na e sobre* a região amazônica.

No seio dessa matriz e lógica produtiva, encontram-se três *Eixos Produtivos concêntricos*: a **extração e exploração madeireira**, a **pecuária extensiva**, e, mais recentemente, a existência do **agronegócio**, com a produção de grãos, especialmente a soja, que expandem a fronteira agropecuarista na região amazônica.

Nesse contexto recente de expansão dessas fronteiras produtivas para região amazônica, a extração predatória de espécies de madeira de alto valor comercial, como mogno, cedro entre outras espécies, pelas indústrias madeireiras, têm aumentado a pressão sobre a floresta e sobre as populações que nela vivem. Mais de 90% dessas atividades de extração madeireira na região se fazem de forma predatória e ilegal, figuradas em empresas não reconhecidas e falsificadoras de documentos de exploração florestal e da força humana de trabalho. Essa exploração predatória está diretamente articulada, também, a siderurgia, uma vez que grande quantidade de madeira é extraída, como apontam os dados, para alimentar de energia essas empresas, por meio do carvão vegetal, extremamente poluidor do meio ambiente e prejudicial socialmente, pois submete as populações locais a condições exploratórias e indignas de vida e de trabalho, inclusive crianças e jovens, que se inscrevem dentro do trabalho escravo (CORRÊA, 2007).

As *madeireiras*, para Arbex Jr (2005, p. 36-37), constituem uma outra grande área de atuação do crime organizado na Amazônia brasileira, envolvendo praticantes de extração e do comércio ilegal de madeira nativa. Esse autor *identifica* além das **madeireiras** e da **biopirataria**, como áreas de atuação do crime organizado na Amazônia brasileira mais três: a **financeira**, que envolve grupos locais, associados às redes e operações de fraudes financeiras e práticas lesivas ao Tesouro Nacional, incluindo a evasão de divisas; **Narcotráfico**, que envolve máfias que promovem o tráfico de drogas proibidas por lei, como maconha e cocaína, muito mais como transportadores do que como centros produtores (caso de Colômbia, Bolívia e Peru); e **Atividades Associadas**, que envolve formas de comércio ilegal que vive do e para o crime organizado, eventualmente praticado por bandos locais: tráfico de armas, pedras preciosas, material destinado à indústria de alta tecnologia (incluindo nuclear), exploração da prostituição, trabalho escravo, comércio de carros roubados, roubo de carga de caminhões. (ARBEX, 2005, p. 36- 37).

<sup>9</sup> Essa UHT foi planejada e criada no período do regime militar, na onda do modelo desenvolvimentista. Essa barragem criou um lago artificial de 2.830 km<sup>2</sup>. Essa barragem é a 4ª maior do mundo, sendo o 2º maior vertedouro de água por m<sup>3</sup>/s. (CORRÊA, 2007).

Nessa mesma perspectiva, sob o ponto de vista daqueles que vêm na Amazônia apenas como uma grande oportunidade de ganhar bilhões de dólares, 82% do total da madeira extraída da região e comercializada no mundo são ilegais, provocando um prejuízo à floresta incomensurável, que ocorre de forma gradativa e cada vez mais destrutiva. Entre agosto de 2001 e agosto de 2002, foram desmatados 25.500 km<sup>2</sup> de floresta (o equivalente a 5 milhões de campos de futebol, ou à área ocupada pelo Estado de Sergipe). No ano seguinte, o ritmo caiu um pouco, para 23.000 km<sup>2</sup>. Grande parte do estrago é causada pela ação de pelo menos 3.000 madeireiras, cerca de 80% ilegais (principalmente no comércio do mogno)<sup>10</sup>, e agravado pela ação de pecuaristas, no processo de grilagem das terras para confirmar suas posses.

É curioso notar e ao mesmo tempo deveria incitar a nossa reflexão, o fato de que tem ocorrido um aprimoramento no conjunto de técnicas de desmatamento à medida que o tempo vai passando, contribuindo significativamente para o aceleração do processo de devastação predatória da floresta, pois os estudos de Valverde (1980) nos indicam, que à machado e foice, seis lenhadores levam de seis a oito dias para derrubar 1 ha da mata de terra firme (conforme o porte da mesma), mas, com motosserra, um homem derruba 1 ha em dois dias. Com o correntão, uma equipe de cinco homens pode derrubar de 40 a 50 ha de mata em um só dia. E, usando desfolhante químico, um piloto de avião (do tipo Ipanema) pode destruir cerca de 100 ha de floresta em meio dia de trabalho (VALVERDE, 1980, p. 41).

Como prática produtiva interligada, nessa rede predatória e criminosa, apresenta-se a pecuária extensiva. Geralmente, após a área desmatada, essa área se transforma em pastagem de grande propriedade, que serve para aumentar o latifúndio e se tornar em imóvel especulativo. Dados do IBGE apontam o município de São Felix do Xingu, no Pará, como o terceiro maior rebanho de gado do país, com 1,2 milhão de cabeças de gado. Esse mesmo Instituto aponta que o rebanho bovino, no período de 1990-2004, cresceu 169,2%. Cabe, ainda, considerar a grande quantidade de água usada para o tratamento da carne. Para cada kg de carne, gasta-se, aproximadamente 115 litros de água. Além disso, nesse tratamento, é despejada uma grande quantidade de gás tóxico que contribui decisivamente para aumento do aquecimento global.

No que concerne à expansão da soja, a área de plantação dela nos estados de Roraima, Rondônia, Amazonas, Pará e Tocantins aumentou em 65% na safra de 2003/2004 em comparação à safra anterior (GREENPEACE, 2004). Os Movimentos Sociais Populares do Campo (DOCUMENTO, 2006) identificam e evidenciam como medida de derrota do governo federal a «liberação do plantio e comercialização da soja transgênica, por medida provisória, atravessando todo o processo de estudos ambientais». Uma outra medida de derrota infere: «O governo não teve nenhum controle sobre o avanço da lavoura de soja e algodão para áreas da Amazônia e do Cerrado, que podem trazer graves conseqüências ambientais para o futuro».

Esses eixos produtivos são apontados pelos estudiosos como os principais causadores do desflorestamento acelerado e predatório na Amazônia. Dados mais recentes do Imazon (Instituto do Homem e do Meio Ambiente) apontam um percentual da perda da cobertura vegetal de 20%, alcançando uma área de 700 mil km<sup>2</sup> (IMAZON, 2006). As queimadas têm se ampliado assustadoramente. Segundo estudos da Embrapa através de Monitoramento por Satélites, que tomam como base os dados fornecidos pelo Satélite NOAA-AVHRR, captados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe), no período de 2005, foram detectados na região um número de 161.374 mil focos de queimadas, 80% do total brasileiro. Não é por acaso, que o Pará e Mato Grosso, junto com outros estados, constituem o chamado **arco do fogo e do desmatamento** na região.

<sup>10</sup> Dados divulgados pela organização Greenpeace informam que o metro cúbico de mogno serrado vale hoje, em média, 7.200 reais no mercado internacional, mas custa apenas 25 reais na floresta.

Isso tem reduzido e comprometido, demasiadamente, a diversidade biológica, o equilíbrio dos ecossistemas e os modos de vida e de trabalho, a sobrevivência e permanência das populações do campo, como indígenas, quilombolas, camponesas, ribeirinhas, posseiras, povos da floresta etc. Ao desmatar, queimar e depredar uma dada e larga área de floresta, deixando-a esgotada para alimentar o puro e mero interesse econômico, o consumo do mercado, essas frentes de expansão se deslocam, rápida e vorazmente, para outros territórios, onde, ainda, existam espécies lucrativas, fazendo o movimento de *territorialização, desterritorialização e reterritorialização*, conforme a temporalidade do capital, do lucro. (CORRÊA, 2007, p. 233).

Uma outra medida apontada como problemática pelos Movimentos Sociais do Campo em relação à política ambiental do governo federal foi: «a iniciativa tomada pelo governo de criar uma lei que arrenda florestas nacionais em áreas públicas para as empresas explorarem a madeira» (DOCUMENTO, 2006).

Esses eixos de atividades produtivas têm como um dos seus mecanismos fundamentais, de um lado, a prática da *grilagem*, falsificação de documentos de terras públicas, devolutas; de outro, a *invasão* de terras das populações mencionadas, levando ao aumento da concentração de terras nas mãos desses grandes grupos econômicos e políticos dominantes e a intensificação dos conflitos agrários, da depredação dos recursos naturais, da exclusão e da desigualdade.

Como consequência, expande-se e redefini-se a *cartografia da territorialidade dos conflitos agrários na região* (CORRÊA, 2007). Dados mais recente sobre o *Conflito no Campo* no Brasil e na Amazônia, conforme Relatório Anual da Comissão Pastoral da Terra (CPT, 2005), apresentam a seguinte cartografia:

#### CONFLITOS NO CAMPO: AMAZÔNIA, 2001-2005

Ocorrência	2001	2002	2003	2004	2005
<b>Conflitos</b>	315	431	770	658	868
<b>Assassinatos</b>	14	26	57	20	24
<b>Pessoas envolvidas</b>	96.170	198.591	452.300	243.854	386.358
<b>Hectares</b>	1.851.433	2.640.997	2.846.251	3.805.533	10.505.813

A partir desse quadro, temos a oportunidade de visualizar a dramaticidade da problemática do conflito agrário que se perpetua na sociedade brasileira e, em particular e acentuadamente, na territorialidade do campo da Amazônia. De 2002-2005, tem-se um tempo em ascendência na escala do conflito, exceto no ano de 2004 com uma leve redução, encontrando nos anos de 2003 e 2005 seu ápice. No tocante ao número de assassinatos e de pessoas envolvidas em conflitos, o ano de 2003 alcançou o topo. A quantidade de terras em 2005, em litígio, vai para mais de 90% do nível nacional.

Ao analisar esses conflitos, Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2006) destaca a triste cartografia agrária da região Amazônica, especialmente no Estado do Pará, denominando-o como território do *centro nacional da barbárie no campo*. Desde 2003, o Ministério Público Federal elaborou um relatório que evidencia uma *rede de crimes no Pará*, na qual estão envolvidos políticos e empresários. Este relatório revela o nível de organização, que comprova as relações entre empresários da indústria madeireira, grileiros e fazendeiros na formação do *triumvirato da grilagem de terras e de disseminação da violência no Estado do Pará*, os quais vêm sendo denominados pelo Fórum Nacional pela Reforma Agrária e Justiça no Campo de *agro-banditismo*.

Em todos os casos mencionados, esses grandes empreendimentos têm produzido riqueza para fora e para poucos, num processo que ao fortalecer o padrão de desenvolvimento

competitivo, racionalista, produtivista e consumista capitalista; amplia as desigualdades sociais e os impactos ambientais em larga escala na região amazônica, levando à desestruturação de modos de vida e de trabalho das populações tradicionais, de suas formas de produção e desenvolvimento próprios de seus territórios.

Esses três eixos produtivos desse modelo de desenvolvimento territorial hegemônico, portanto, funcionam e formam juntos uma grande frente de articulação de expansão político-econômica e sociocultural que, junto com as demais atividades citadas, anteriormente, como o mercado de carbono, o mercado da vida, o mercado do conhecimento, o mercado da água e o mercado do minério, expressam essa *territorialização* do capital feita a custo da *desterritorialização* das populações locais do campo na região, como os povos atingidos por barragem, e da mercadorização e da destruição da natureza. Essa cartografia dramática da Amazônia faz recolocar a atualidade da grande música-poética *Saga da Amazônia* de Vital Farias como horizonte problemático e imperioso para construção de formas de sociabilidades alternativas para Amazônia. É urgente a construção de novos caminhos, paradigmas, posto que a crise é de modelo de sociedade e de conhecimento. (CORRÊA, 2007, p. 235).

Esse modelo de desenvolvimento é o grande responsável pelo quadro social de exclusão e desigualdade na região amazônica e no Estado do Pará. Conforme indicadores socioeconômicos do Instituto Nacional de Altos Estudos (Inae) e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), datados de 1997, afirmam que «a região Norte é considerada a mais pobre do País, os pobres representam 42% de toda população Norte» (Inae/Ipea, 1997 apud PINTO, 1997, p. 07). O Relatório de Desenvolvimento Humano, divulgado pela Organização das Nações Unidas no ano de 2003, destaca que: «a região Norte do país foi a única área onde a pobreza aumentou desde o início da década de 1990». Isso é bem referenciado no campo, haja vista as condições básicas e direitos elementares para vida que são negados a essas populações.

Numa perspectiva contraditória, a agricultura familiar também se faz efetivamente presente na Amazônia, representada no período mais recente por um contingente de 750 mil pequenos agricultores, que no cultivo da *roça* envolvem todos os componentes da família na garantia da subsistência. Esse segmento representa 85,4% do total de estabelecimentos rurais da região, os quais ocupam 37,5% do total da área regional, produzindo 58,3% do valor bruto da produção agropecuária na região, mesmo recebendo somente 38,6% do financiamento aplicado na Amazônia, tomando como referência a safra do ano 1995/96.<sup>11</sup>

Esses dados de produtividade explicitados contrapõem-se às interpretações tendenciosas e bastante divulgadas sobre os sistemas de produção agrícola dos pequenos(as) produtores(as) amazônidas, que se assentam, sob uma ótica preconceituosa e depreciativa das identidades desses grupos sociais e de suas contribuições para a economia regional.

Brondízio (2006), em seus estudos sobre os sistemas produtivos de caboclos e colonos, nos ajuda a entender que os produtores de pequena escala na Amazônia compartilham de uma condição de invisibilidade econômica e social, alimentada em parte, por essas formas preconceituosas utilizadas pelas agências de desenvolvimento nacionais e internacionais e a própria academia na interpretação de seus sistemas de produção. Tais interpretações negligenciam o entendimento de que os padrões de uso da terra desses grupos baseiam-se na co-existência de atividades intensivas e extensivas que, simultaneamente, minimizam risco, garantindo a consolidação das propriedades rurais, bem como a expansão das atividades voltadas para o mercado. Elas ocultam que os caboclos e os colonos desenvolvem uma agricultura ativamente engajada na economia regional, responsabilizando-se pelo fornecimento

<sup>11</sup> MDA. 2002.

de alimentos às populações urbanas e rurais, mesmo compartilhando da falta de suporte econômico, político e infra-estrutural, que tem sido proporcionado ao agronegócio, voltado para a exportação.

As *populações tradicionais* amazônicas<sup>12</sup> desenvolveram as suas matrizes histórico-culturais em íntimo contato com o meio ambiente, com a natureza, adequando os seus modos de vida às peculiaridades regionais e oportunidades econômicas oferecidas pela floresta, várzea e rio, deles retirando através de atividades extrativistas, da roça, da caça e da pesca, os recursos materiais de sua subsistência. As práticas de cultivo desses grupos não impedem o funcionamento do sistema regenerativo da floresta e o impacto dos mesmos não ultrapassam os impactos provocados pelos distúrbios naturais de pequena escala em tamanho, duração e frequência.

No bojo dessas múltiplas atividades desenvolvidas por essas populações, é notória a forte relação entre o tempo social e o tempo individual entrecruzados com o tempo da natureza (CASTRO, 1999), ou seja, essas populações sustentam-se nos saberes sobre o tempo, as marés, os igarapés, a terra, a mata, o período de desova das espécies e o período de chuva e sol, para explicar suas práticas sociais, técnicas e racionalidade produtiva.

A respeito disso, Diegues (2003 apud CASTRO, 1999, p. 137) explica que:

Um aspecto relevante na definição de culturas tradicionais é a existência de sistemas de manejo dos recursos naturais, marcado pelo respeito aos ciclos da natureza e pela sua exploração, observando-se a capacidade de reprodução das espécies de animais e plantas utilizadas. Esse sistema não visa somente à exploração econômica dos recursos naturais, mas revela a existência de um conjunto complexo de conhecimentos adquiridos pela tradição herdada dos mais velhos.

Cabe, nesse sentido, assinalar que, parte grande dessas populações do campo da Amazônia, «acumula e desenvolve saberes e práticas sobre os variados ecossistemas, fato que lhes confere conhecimentos e habilidades diversos e plurais acerca do complexo *roça-mata-rio-igarapé-quintal*. Isto implica dizer que as relações sociais de produção se desdobram de modo *complementar* ou *combinado*», ou seja, as atividades produtivas da agricultura, da pesca, do extrativismo, da caça e da criação são desenvolvidas combinadas ciclicamente, e estão diretamente relacionadas ao tempo-espaço da natureza, objetivando ampliar as condições sociais produtivas de subsistência dessas comunidades (CORRÊA, 2007, p. 200).

Vemos assim a urgência de se reconhecer a existência desses *múltiplos processos de trabalho* na região amazônica, porque esta é diversa e multicultural, isto é, não existe uma Amazônia e uma única lógica de trabalho mercadológica hegemônica, mas *diversas amazônias* e diversas lógicas de relações sociais de produção, como é o caso expresso pelos modos de vida dessas populações, que estão na invisibilidade e que gestam uma economia invisível pautada por outros valores. Isso coloca o desafio de visibilizar essas populações invisíveis, que estão no *abismo-oprimido-invisível* para construção de *novos paradigmas* (CORRÊA, 2007).

(...) Se reconhecermos essa fantástica diversidade empírica de sociedades (tradicionais) e, portanto, de processos de trabalho, constituídas diferentemente em épocas diversas, teremos de constatar o quanto a noção trabalho deve incorporar esse múltiplo, complexo da ação humana sobre o território. (...) Ainda que existam representações simbólicas e míticas que perpassem as diferentes formas de organizar o trabalho, cada uma delas defronta-se com as capacidades e os limites dos saberes e dos interesses de cada grupo, de suas

<sup>12</sup> Conforme estudos de CONCEIÇÃO e MANESCHY (2002, p. 148), “O conceito de populações tradicionais refere-se a grupos sociais ‘típicos’ da região – ribeirinho, caboclo, pescador, vaqueiro, seringueiro, coletor de castanha, marreteiro, regatão etc.”.

formas de agir sobre o território e de se apropriar de recursos de acordo com padrões de seletividade pertinentes a cada grupo (CASTRO, 1999 apud CORRÊA, 2005 p. 136).

Consideramos ético, portanto, de um lado, reconhecer a importância dessas populações para a preservação da sociobiodiversidade e para construção de um modelo de desenvolvimento territorial sustentável e solidário da Amazônia; de outro, denunciar as condições de exclusão a que estão submetidas essas populações pelo poder público. Elas em si, não são, de modo algum, a causa dos impactos, mas, as vítimas mais afetadas pela ação predatória de grandes empresas capitalistas, que, em larga escala e sob o poderio científico-tecnológico e econômico-político, vêm provocando a desestruturação social, cultural, econômica dessas populações e a destruição dos recursos naturais.

De fato, o processo de (neo)colonização em curso tem sido marcado pela apropriação privada da terra e dos recursos naturais e pela violência contra as populações indígenas, caboclas, quilombolas, posseiras, sem-terra, assentadas etc, mediante a exclusão do trabalho e do direito de produzir a vida, a cultura, identidade e a história dessas populações, ou seja, mediante a exclusão de sua humanidade intrínseca, que, segundo Arbex Jr (2005), ocorre exatamente aos moldes como, séculos antes, portugueses e espanhóis ignoraram os direitos dos povos originários da Amazônia, ou como ocorreu no século XIX por ocasião da instalação de um Estado judeu na Palestina. Pode-se dizer que se perpetua uma *diáspora* amazônica (Idem, p. 31).

De fato, ainda no início de século XXI, segundo Francisco Oliveira (2005), são essas complexidades evidenciadas, que envolvem a grandeza e a abundância com que a natureza dotou essa região, que fazem com que a Amazônia continue sendo importante tema de debates em escala nacional e mundial, onde a modernidade, expressa por uma Zona Franca de Manaus, contrasta com a presença de civilizações indígenas (em geral, violentadas); com a grilagem dos maiores latifúndios que a história da humanidade já presenciou; com a luta – muitas vezes mortal – dos posseiros, colonos e retirantes pela terra; com a beleza das matas e a sua destruição criminoso; com a guerra entre as empresas de mineração e os garimpeiros, indígenas, quilombolas. A história desses contrastes marca profundamente a formação territorial da Amazônia e eles têm entre si um elo comum: a rapidez com que os grupos econômicos se apoderam das riquezas naturais dessa imensa região (Idem, p. 60-61)

No entanto, é interessante ressaltar que esse mesmo processo de (neo)colonização, contraditoriamente, tem engendrado e fortalecido a utopia camponesa da conquista da terra liberta, encontrando-se, portanto, na raiz histórica tanto da implantação e expansão do agronegócio na fronteira, como do surgimento e fortalecimento dos movimentos populares de luta pelo acesso à terra que a história lhes tinha negado. Isso fortalece a tese de que: «Há uma Amazônia da mata e há uma Amazônia desmatada. (...) Há uma Amazônia que mata. Há uma Amazônia que resiste, que “r-existe”» (GONÇALVES, 2005, p. 10).

No dizer de Oliveira (2005), o processo de colonização em questão ao mesmo tempo, enquanto uma estratégia utilizada pelas elites para evitar a reforma agrária nas regiões de ocupação antiga e suprir de mão-de-obra seus projetos econômicos na fronteira; incita os trabalhadores do campo a romper com o processo de expropriação a que estão submetidos, buscado, a todo custo, a reconquista da terra para o trabalho da família.

Situações como essa e as demais, que procuramos evidenciar ao longo do texto de forma resumida, são expressões da complexidade e antagonismo que permeiam as relações de poder entre grupos, populações e movimentos sociais e se manifestam nas disputas pela hegemonia de projetos sociais específicos e variados; em que está em jogo a afirmação de identidades culturais próprias e as estratégias diferenciadas de uso dos territórios e dos recursos naturais existentes na Região.

Nesse cenário, emergem os embates entre várias forças que disputam o controle sobre a Amazônia e acreditam ter o que dizer sobre o seu destino, entre as quais, Arbex Jr (2005) identifica mais facilmente:

- **As nações originárias, grupos de pressão e ONGs a elas associados** (incluindo missionários religiosos, brasileiros e estrangeiros), que reclamam os seus direitos e a demarcação de suas terras;
- **Ambientalistas genuínos**, que de fato se preocupam com a preservação do equilíbrio ambiental e amam a região por aquilo que ela é, e não por aquilo que pode representar em termos de rapina e investimentos;
- **Setores nacionalistas das Forças Armadas brasileiras**, que denunciam as pressões pela internacionalização da Amazônia, incluindo as missões religiosas que se colocam ao lado dos indígenas na reivindicação pela demarcação de terras e territórios;
- **Empresas transnacionais e nacionais**, incluindo madeireiras, farmacêuticas, mineradoras etc., que enxergam na Amazônia um espaço a ser explorado;
- **Empresas vinculadas ao agronegócio**, em particular à exploração da soja e outras monoculturas de exportação;
- **Governos internacionais, particularmente dos Estados Unidos, Japão e europeus**, que já manifestaram publicamente sua vontade de ver a Amazônia internacionalizada, seja pela eventual venda do território em troca da dívida externa, seja por ocupação militar;
- **Governo brasileiro**, que proclama sua vontade de combater as queimadas e as atividades predatórias, mas se prova incapaz de aplicar uma estratégia realista.

Para Arbex Jr (Ibid., 2005), o *locus* onde as disputas intensas entre essas forças acabam adquirindo os seus contornos e conteúdos mais visíveis na atualidade, é a mídia, que no entendimento desse autor, tem se configurado no campo de batalha por excelência, onde um jogo muito sofisticado e elaborado se desencadeia, no qual muitas vezes é difícil até mesmo identificar o articulador de determinado discurso, e mais ainda, seus propósitos reais. Esse jogo tem imposto à Amazônia o desafio de encontrar-se numa encruzilhada histórica, num momento singular que pode decidir o seu futuro, e que de certa forma, sintetiza o drama colocado para toda a nação: ou bem reafirma a sua soberania e volta-se para as necessidades reais das populações locais, integradas a um projeto de desenvolvimento nacional sustentável, ou bem reafirma a prioridade dos interesses das elites associadas ao capital estrangeiro, e alienada em relação à própria nação (Idem, 50-57).

Se, de um lado, esse é um território de luta, o das *mídias*, de que não se pode prescindir, visto sua importância para se construir uma hegemonia, contudo, novos horizontes alternativos de sociabilidade não podem ser desconsiderados, como as experiências que vêm se dando concretamente na territorialidade do campo da Amazônia, protagonizada por diversos sujeitos coletivos, como os movimentos sociais populares do campo, dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, da floresta, das quebradeiras de coco-babaçú, que se recolocam num cenário amazônico para lutar pelo reconhecimento de seus territórios e pela afirmação material e simbólica dos seus modos de vida, demarcando uma cartografia de novas territorialidades de esperança e de contestação ao modelo de desenvolvimento dominante.

Nessa mesma direção, de forma mais específica e diferenciada, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), O Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento das Mulheres do Campo (MMC), a Federação dos Trabalhadores da Agricultura (FETAGRI), a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF), a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Pará (ARCAFAR/PA), entre outros, também, vêm demarcando um momento do campo no Estado do Pará singular e de impacto na sua estrutura agrária e no questionamento ao uso e significado do território e dos recursos naturais de forma predatória, reivindicando um novo jeito de olhar e produzir a existência e a relação com a natureza.

Na sua luta pela terra, pela água, pela floresta, pela direito ao trabalho e à vida, esses sujeitos constroem e põe em ação uma *pedagogia do movimento*, onde residem as raízes da esperança de novos horizontes e novos paradigmas de sociabilidade. Esses mesmos sujeitos ajudam a entrelaçar e fortalecer os fios da grande rede que vem sendo formada através do *Movimento Por uma Educação do Campo*, que tem no *Fórum Paraense de educação do Campo* sua expressão mais significativa de organização e mobilização pela construção de um projeto popular de desenvolvimento e de sociedade.

O *Fórum Paraense de Educação do Campo* aglutina entidades da sociedade civil, movimentos sociais, instituições de ensino, pesquisa, órgãos governamentais de fomento ao desenvolvimento e da área educacional da sociedade paraense, que compartilhando princípios, valores e concepções político-pedagógicas buscam defender, implementar, apoiar e fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo e desenvolvimento rural com qualidade sócio-ambiental para todos/as os/as cidadãos/ãs paraenses, sobretudo para as populações do campo, aqui entendidas como: agricultores/as familiares, indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos e pescadores. (FPECADR, 2004)

Entre os marcos importantes da caminhada do Fórum, com vistas à consolidação do *Movimento Paraense por uma Educação do Campo*, são destaques o *I*, o *II* e o *III Seminário Estadual de Educação do Campo* e *I Seminário Estadual de Juventude do Campo*, realizados respectivamente, na UFRA em fevereiro de 2004, no Seminário Pio X, em junho de 2005, e os dois últimos também no Seminário Pio X, em junho de 2007, reunindo cada um desses eventos mais de 600 participantes envolvidos com a Educação do Campo em nosso Estado.

A realização desses eventos tem reunido e mobilizado um número cada vez mais abrangente de sujeitos, instituições públicas, movimentos sociais e entidades não-governamentais nos processos de definição e implementação de políticas e práticas educacionais sintonizadas com a realidade do campo, constituindo-se em espaços em que se manifestam depoimentos, insatisfações, aspirações e reivindicações com relação à educação que se deseja ver concretizada nas escolas do campo; e se evidencia o protagonismo de educadores e educandos, gestores, líderes de comunidades rurais, sindicalistas, assentados, agricultores e agricultoras, ribeirinhos, quilombolas e indígenas de nosso Estado.

## **Amazônia e suas singularidades: matrizes referenciais para construção de políticas e práticas educacionais**

A encruzilhada histórica que tem sido imposta à Amazônia requer de todos nós um posicionamento explícito a favor da construção de políticas e práticas educacionais pautadas pelos interesses e necessidades reais das populações que vivem na região, vinculadas a um projeto de desenvolvimento territorial sustentável que reafirme a soberania da região e do país. Em nosso entendimento, essa é uma condição básica para que as populações da Amazônia tenham garantido o direito a uma educação pública de qualidade e a presença do Estado na garantia desse direito é absolutamente indispensável.

Nosso interesse em explicitar de forma detalhada, na parte inicial do artigo, a diversidade e complexidade que envolvem os aspectos sócio-culturais e espaciais, ambientais e produtivos da Amazônia, dando visibilidade à dinâmica e às tensões em que as populações e movimentos sociais existentes no meio rural estão inseridos, especialmente, seus interesses, suas lutas, paradoxos e intencionalidades; move-se pela intenção de afirmar que essas especificidades constituem o material por excelência que deve referenciar os processos de formulação e implementação de políticas e práticas educacionais para a região, quando assumimos a tarefa de pensar e de propor políticas e práticas educacionais do lugar dos sujeitos e populações da Amazônia.



Diante de situações existenciais tão ricas que compõem o manancial de saberes, experiências e tecnologias produzidas pelas populações da região e, em especial do meio rural, é inadmissível que as políticas e práticas educacionais vigentes continuem a ser planejadas e materializadas desconsiderando essas especificidades existenciais que constituem os modos de existir próprios da Amazônia.

No cotidiano de suas relações sociais de existência, as populações da Amazônia vivenciam situações peculiares nas relações produtivas; enfrentam singularidades nos diversos ambientes em que vivem; e possuem um conjunto de crenças, valores, símbolos, e saberes que se constroem/reconstroem nas práticas de formação pessoal e coletiva, na vivência e convivência nos vários espaços sociais em que participam. Por esse motivo, todos, sem exceção: professores, estudantes, pais e mães, membros das comunidades e representantes de movimentos e organizações sociais, podem e devem ser envolvidos na construção coletiva das políticas e práticas educacionais a serem efetivadas na região. Eles, definitivamente, têm muito a dizer, a ensinar e aprender nesse processo que deve ser materializado **com e pela a participação dos sujeitos, das populações e movimentos sociais e não para eles**, como tradicionalmente tem ocorrido.

Assim, destacamos a necessidade de que os processos e espaços de construção dessas políticas e práticas se pautem por uma perspectiva de educação emancipatória que inter-relacione os diversos sujeitos, saberes e intencionalidades, superando a predominância de uma educação bancária e **afirmando seu caráter inter/multicultural, ao oportunizar a convivência e o diálogo entre as diferentes culturas, etnias, raças, gêneros, gerações, territórios, e particular, entre o campo e a cidade.**

Isso só será possível, se forem reconhecidas e legitimadas na sociedade e nos espaços educativos as experiências sócio-culturais, produtivas e educativas que vêm sendo produzidas e efetivadas na territorialidade do campo da Amazônia, protagonizadas pelos diversos sujeitos, populações, movimentos e organizações sociais da região. Na agenda desses sujeitos coletivos, algumas questões têm sido pautadas:

- **a inclusão da educação do campo no âmbito dos direitos sociais**, ressaltando que o direito à educação não se separa da pluralidade de direitos humanos que precisam ser garantidos e ampliados: o direito à terra, à vida, à cultura, à identidade, à alimentação, à moradia, etc., o que implica dizer, que o direito à educação não se materializa apenas no campo da consciência política, mas se atrela com a produção/ reprodução mais elementar da vida.

- **a ampliação da esfera pública** com o objetivo de fortalecer o espaço de interação entre Estado e Sociedade na perspectiva de democratização do Estado e da própria sociedade. Nesse processo, a participação social se torna mais efetiva na construção de políticas públicas e o controle social tem mais chances de se materializar e enfrentar a vulnerabilidade das escolas e das populações do campo, que muitas vezes encontram-se à mercê das conveniências dos grupos dominantes de poder local. A democratização dos espaços públicos se coloca como desafio para garantia e ampliação dos direitos e da efetividade de uma cidadania ativa e democracia participativa.

- **o fortalecimento da consciência coletiva e cidadã**, seja no Estado, na academia, nas organizações e movimentos sociais ou no campo educacional, em favor da construção de políticas e práticas educativas que sejam capazes de enfrentar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo e subverter o padrão universalista e generalista que inspira predominantemente as políticas educacionais vigentes e não tem dado conta de universalizar o direito à educação dos povos do campo.

- **a transgressão à visão hegemônica que projeta a cidade como o ideal de desenvolvimento e o rural como a permanência do atraso**, implicando na elaboração de políticas e práticas educacionais que afirmem a compreensão de campo como espaço de vida,

trabalho e de novas relações com a natureza, de produção e reprodução da existência social e humana com dignidade e sustentabilidade.

Essas questões nos remetem à necessidade de redimensionar os indicadores de referência que têm hegemonicamente orientado as políticas e práticas educacionais vigentes, e determinam os rumos de implementação dessas políticas e práticas sob a égide da relação *custo/benefício*, inspirados em parâmetros mercadológicos, competitivos, empreendedores e de excelência com vistas à *empregabilidade* e aquisição do *capital cultural* que assegure lugar de destaque nos *Rankings* nacionais e internacionais existentes.

Os índices estatísticos, matéria prima que alimenta esses *rankings*, resultantes de avaliações de caráter quantitativistas e generalizantes que têm (in)validado o sistema educacional brasileiro e mundial no período mais recente, não têm produzido outro resultado, senão atestar o estado de falência que enfrenta a educação pública no país, ao evidenciar que milhares de crianças, adolescentes, jovens e adultos têm acesso à escola, mas, por sua própria incapacidade, fracassam, são reprovados, “abandonam” a escola porque supostamente “não aprendem” e, por isso, não terão acesso a um patrimônio cultural que pode fazer muita diferença em suas trajetórias pessoais.

Esses exames, em última instância, terminam por ratificar as desigualdades sócio-educacionais, através de pretensas assimetrias cognitivas, atribuindo às classes populares, e dentre elas, às populações do campo da Amazônia, seu lugar de subalterno no mundo trabalho e nas relações sociais; acirrando ainda mais o histórico *apartheid cultural* que mantém no país um profundo fosso entre os que têm, podem, sabem, são e os que não têm, não podem, não sabem, não são.

A compreensão desse processo tem motivado diversos atores institucionais e não-institucionais de diferentes esferas, incluindo aqueles que atuam no campo educacional, a apresentar intervenções propositivas que permitam vislumbrar a sua desconstrução e nos permitam ver a escola pública brasileira do lugar da produção de saberes, da inclusão social e da construção identitária; em outros termos, a realizar uma leitura que permita identificar, mapear, analisar e socializar experiências de instituições escolares e/ou educacionais que estão no contraponto da imagem sombria que os dados estatísticos insistem em refletir e difundir.

No âmbito dessas intervenções propositivas, outros referenciais são requeridos para orientar indicadores de políticas e práticas educacionais, que oportunizem a compreensão da complexidade dos fenômenos educacionais e escolares e a reinvenção das concepções, práticas e processos educativos, especialmente da instituição escolar, capazes de transgredir à homogeneização, à (re)produção de modelos, à hierarquização, ressignificando a qualidade da escola pública sob outras bases.

Para fortalecer o debate sobre a elaboração desses novos referenciais, apresentamos a seguir, algumas idéias-mestra propositivas que julgamos relevantes, e, por conseguinte necessárias a serem consideradas nos processos de elaboração e efetivação de políticas e práticas educacionais, quando assumimos a intenção de construir uma cultura política democrática participante, reconhecer e afirmar diversidades e pluralidades nas escolas da territorialidade do campo da Amazônia paraense.

1. **Matriz ético-política:** As políticas e as práticas educativas devem assumir um papel político e sociocultural no horizonte da formação humana em seu sentido integral e complexo e da construção de novas formas de sociabilidades, que apontem para reconstrução de valores e de relações sociais assentadas e orientadas pela autonomia, liberdade, igualdade, solidariedade, justiça, respeito e reconhecimento às diferenças, responsabilidade e preservação ambiental.

É urgente afirmar o debate ético e político na sociedade e, particularmente, na educação, demarcando seus territórios contraditórios e conflitivos para enfrentar o que a sociedade

capitalista contemporânea vem imprimindo de forma conservadora e com muita astúcia: uma lógica material e simbólica de narcisismo, individualismo, competitividade e consumismo sobre o ser humano e as relações sociais, que expande e intensifica a noção do **ser para si e por si**, restringindo-se e fundando-se na premissa da «*formação para o mercado de trabalho*», deslocando e rebaixando a *formação humana* a «*treino, adestramento*», «*alienação e despolitização da história*», conforme nos adverte Freire (1996), pois transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu fazer formador.

Cientes dessa problemática, as políticas e práticas educativas a serem construídas para o campo na Amazônia devem comprometer-se com a formação de *protagonistas qualificados*, capazes de decidir os rumos da região, do país e do mundo de forma autônoma e emancipatória, uma formação, que no entendimento de Alder Calado (2005), seja omnilateral, exercida ininterruptamente nas várias dimensões do desenvolvimento humano, de modo a tomar em conta a partir do chão das relações do cotidiano, diferentes limites e possibilidades dos humanos, sob o ponto de vista das relações culturais, de trabalho, de gênero, de espacialidade, de etnia, de idade ou de geração, as relações com a natureza, as relações com o sagrado... Formação que, passando também pela Escola, vai muito além dela, até porque acompanha o dia-dia de seus protagonistas, ao longo do curso de sua vida.

2. **Matriz democrático-participativa:** As políticas e as práticas educativas devem se constituir enquanto territórios de construção de uma nova cultura política e de formação de novos sujeitos políticos, tendo em vista a formação de uma *cidadania ativa* e o fortalecimento da *esfera pública*, que ajude a erguer, solidamente uma sociedade democrática com «justiça participativa» e «justiça distributiva» (CHAUÍ, 2006). Os interesses da iniciativa privada têm pautado hegemonicamente a orientação do Estado, reproduzindo e reforçando uma cultura política conservadora e assistencialista, clientelista e paternalista, que centra a política e o poder na esfera do instituído, de *cima para baixo*, fragilizando e obscurecendo a relação entre Estado sociedade civil e a garantia e ampliação dos direitos do conjunto da sociedade, particularmente das populações do campo e das periferias urbanas, reforçando e configurando, assim, um quadro de relações de poder desiguais e de *apartheid socioespacial*.

A educação, seguindo esses mesmos interesses, em grande medida, tem restringido o processo de aprendizagem e de formação aos valores e padrões societários do individualismo, da competitividade, do mérito e do *status* pessoal na estrutura social, subordinando e confinando o papel da escola à lógica das relações de mercado como espelho do sucesso, colocando de lado, a responsabilidade com o ensino-aprendizagem na perspectiva da formação crítico-reflexiva dos sujeitos.

Para o enfrentamento dessa problemática é urgente a ampliação da esfera pública com o objetivo de fortalecer o espaço de interação entre Estado e Sociedade Civil, e conseqüentemente, a democracia participativa e cidadania ativa. Nesse processo, a participação, o protagonismo e o controle social do poder público constituem-se como condição e estratégia fundamental para a construção de uma cultura política cidadã e para a garantia e ampliação dos direitos humanos e sociais.

Nessa linha crítica de horizonte, as políticas e práticas educativas a serem construídas para o campo na Amazônia devem assumir a responsabilidade com a formação desse novo sujeito crítico, a partir de seu lugar, e, ao mesmo tempo, colocar-se e entender-se como um espaço em inter-relação e integração com outros espaços sócio-políticos e culturais, em sua escala local e global, considerando as conflitualidades existentes e fortalecendo essa cultura política participativa e protagonista na Amazônia e na sociedade;

o que significa, pensar e implementar políticas e práticas da educação do campo a partir da (multi)territorialidade amazônica e com a participação ativa do conjunto de seus sujeitos.

3. **Matriz inter/multicultural:** As políticas e as práticas educativas devem se alicerçar no reconhecimento e na afirmação da diversidade sociocultural, contribuindo com uma formação pautada na convivência das diferenças e na participação do conjunto de seus sujeitos nos rumos de um projeto amazônico de educação e de desenvolvimento territorial inclusivo, sustentável e solidário.

Um dos maiores desafios apresentados para educação do campo na Amazônia é pautar na agenda das políticas e práticas educacionais o reconhecimento da sua diversidade sociocultural, racial, étnica, de gênero e a afirmação do protagonismo de suas diversas populações nesse processo, criando as bases e ao mesmo tempo, sedimentando o princípio da *alteridade* e da *diferença* como componentes integrantes da formação humana, da convivência e de um projeto emancipatório de sociedade, particularmente em se tratando das populações rurais amazônicas, que historicamente vêm sendo estigmatizadas pela cultura eurocêntrica.

Boaventura Santos (2003) nos ajuda a referenciar esse debate, quando alerta para as tensões existentes entre distintas formas de multiculturalismo (conservador e emancipatório), que se expressam através da articulação entre a *política de igualdade* e a *política da diferença*. Ele se manifesta a favor do *multiculturalismo emancipatório*, que se assenta numa tensão dinâmica e mais complexa entre a política de igualdade e a política da diferença; reconhecendo que as lutas progressistas, operárias e outras, da modernidade ocidental do século XX, ao priorizarem o princípio de igualdade centraram nas diferenciações de classe, deixando na sombra outras formas de discriminação étnica, de orientação sexual ou de diferença sexual, etária e muitas outras. Essa lacuna promoveu a emergência de lutas contra essas formas de discriminação, pautando a política da diferença, e evidenciando que a mesma não se resolve somente pela redistribuição, mas por reconhecimento.

As reflexões de Boaventura nos ajudam a compreender, portanto, que se pretendemos elaborar e efetivar políticas e práticas educativas de caráter inter-multiculturais, que promovam o diálogo entre as diferentes culturas e evidenciem a igual dignidade de todos os seres humanos, contemplando questões de gênero, raça classe, etnia, entre outras, devemos ter bem claro, a compreensão de inter-multiculturalismo que referenciará a nossa intencionalidade e, nesse debate, McLaren (1997) colabora com seus estudos sobre uma *Concepção de Educação Multicultural Crítica* e sua opção pelo *Multiculturalismo Crítico*, que compreende a cultura e a democracia numa relação política de conflito e não de consenso e, a diferença, como produto da história, cultura, poder e ideologia. A diversidade é afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social e não como uma meta. A resistência deve levar em consideração uma intervenção no conflito social com objetivos de fornecer acesso igualitário aos recursos sociais e transformar as relações de poder dominantes, que limitam estes acessos devido aos privilégios de classe, de raça e gênero. As diferenças, dentro da cultura, são definidas como diferenças políticas e não apenas como diferenças textuais, lingüísticas e formais. As relações de poder estruturais e globais não são ignoradas, ele não abandona o conceito de totalidade e não busca interrogar a diferença como condição retórica, mas visa, sobretudo, intervir criticamente nas relações de poder que organizam a diferença.

4. **Matriz da economia solidária:** As políticas e as práticas educativas devem estar indissociavelmente vinculada ao trabalho como *princípio educativo e formativo* (ARROYO, 1999), o qual tenha como finalidade a dignidade humana e uso responsável e sustentável

dos recursos naturais, exigindo, com isso, mudanças estruturais nas relações sociais vigentes de produção e de trabalho e na relação ser humano-sociedade-educação-natureza.

Sabemos que as várias formas existentes de processos de trabalho, com base na organização familiar, comunitária, associada e cooperada das populações rurais amazônicas, entre elas, a pesca artesanal, a agricultura de subsistência e familiar, o extrativismo florestal, o artesanato, vêm sendo desestruturadas pela imposição da lógica de produção produtivista de mercado, que passa a instituir novas representações e imaginários, novos valores, práticas e relações de trabalho exploratórias da força humana de trabalho e predatória dos recursos naturais, desestruturando os modos de vida dessas populações amazônicas.

Confrontando essa problemática, Singer (2001) nos chama atenção para o surgimento de um novo cooperativismo como resposta à terrível crise do mundo do trabalho pela qual passa o país, por meio do qual, as classes populares excluídas vêm construindo novas formas de se re-inserir no processo produtivo, conformando uma lógica de autogestão e solidariedade, que se funda na inclusão e dignidade humana.

Nesse cenário, as políticas e as práticas educativas a serem construídas para o campo na Amazônia devem ajudar a recolocar o sentido do trabalho em suas várias dimensões: social, econômica, política, cultural, ambiental, ética e educacional que promovam a humanização, socialização e singularização e busquem a dignidade humana e a convivência responsável e solidária entre as pessoas e as populações da Amazônia e entre essas com a dimensão ambiental, assumindo papel de destaque as relações sociais de produção de base cooperada/familiar, que incentivam vivências de solidariedade e constroem cultura de grupo e de pertencimento.

**5. Matriz ambiental:** As políticas e as práticas educativas devem ser fundadas num processo de formação humana, que articule indissociavelmente a relação ser humano e natureza contribuindo assim, para a afirmação de valores de consciência sócio-ambiental. De forma predominante, a relação ser humano-natureza tem se pautado por um *antropocentrismo* desmedido, que concebe os recursos naturais como objetos de dominação, inspirado pela razão instrumental, que confunde, reduz e finda o *desenvolvimento* no crescimento econômico e progresso *sem fim*, de modo desigual, excludente e predatório dos recursos naturais (BOFF, 2004; CORRÊA, 2007). Por outro lado, temos assistido ao fortalecimento de um *ecocentrismo*, que superpõe a natureza, em grande medida, à natureza humana, encontrando-se fundada numa perspectiva biologizante do Norte, defensora das chamadas *áreas protegidas*, que excluem as populações humanas de suas comunidades, sustentando um *protecionismo* conservador, que, em última instância, termina por beneficiar os grandes grupos econômicos existentes na atualidade.(DIEGUES, 2000).

Em face dessa problemática, as políticas e as práticas educativas a serem construídas para o campo na Amazônia devem indicar diretrizes e orientações que contribuam para assentar a educação do campo em bases sólidas, que sejam capazes de confrontar com essas perspectivas antropocêntrica e ecocêntrica e, ao mesmo tempo, construir um caminho novo e possível, que concebe a relação ser humano-natureza sem dicotomia e sem sobreposição, ao inspirar-se numa relação de diálogo e responsabilidade, onde os aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e ambientais são inseparáveis e se fundem numa lógica de sociabilidade comprometida com os excluídos.

Diegues (2000), em seus estudos sobre a problemática sócio-ambiental, explicita com mais consistência esse novo caminho, que deve inspirar-se numa perspectiva da *etnoconservação*, indicando a necessidade de se construir uma *nova aliança entre o homem e a natureza*, baseada, na importância das comunidades tradicionais indígenas e não-indígenas, na conservação das matas e outros ecossistemas presentes nos *territórios*

em que habitam. Esse novo conservacionismo deve estar ancorado na valorização do conhecimento e da prática de manejo dessas populações, implicando na criação de uma nova aliança entre os cientistas e os construtores e portadores do conhecimento local, ao compreender que os dois conhecimentos – o científico e o local – são igualmente importantes.

6. **Matriz científico-tecnológica:** As políticas e as práticas educativas devem apontar como um de seus grandes desafios o avanço na produção do conhecimento e de tecnologias que subsidiem a formação dos sujeitos, das populações e do desenvolvimento territorial da Amazônia com autonomia, igualdade, solidariedade, justiça e responsabilidade sócio-espacial, econômica, política, cultural e ambiental.

Conforme apresentado no início desse artigo, a Amazônia é a expressão de um grande contraste e paradoxo, posto que possui riquezas naturais diversas e abundantes e ao mesmo tempo abriga em seu território um dos maiores bolsões de pobreza e de exclusão social, que se expressa, dentre outras formas, através da parca produção interna de ciência e tecnologia, restrita aos ditames do mercado, que orientam fortemente o pensar, o agir, o sentir e a construção do ser amazônico. Essa situação, fomentada pelo proselitismo e arrogância da ciência euro/nortecêntrica, historicamente tem conformado e legitimado um processo de (neo)colonização, que por meio da produção/difusão do conhecimento hegemônico, tem deslegitimado os saberes e as culturas locais da região. Nesse processo, as escolas vêm assumindo sua função, em grande medida, alheia ao debate da ciência, tecnologia e inovação na Amazônia e no mundo.

Santos, em seus estudos (2004; 2005), tem nos ajudado a compreender que o paradigma dominante da ciência moderna, que, hegemonicamente orienta o processo de produção de ciência e tecnologia na região e nos demais países do terceiro mundo, está em crise, por não dar conta de responder aos desafios assumidos pela própria modernidade: igualdade, fraternidade, liberdade, justiça, solidariedade e democracia. Nessa situação, encontra-se em construção um «**paradigma emergente**», com expressão científica (**conhecimento prudente**) e social (**vida decente**), cujos pressupostos orientadores dessa nova forma de conceber a produção do conhecimento e da tecnologia são os seguintes: **todo o conhecimento científico-natural é científico-social; todo o conhecimento é local e total; todo o conhecimento é autoconhecimento; e, todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.**

Nesse cenário, as políticas e as práticas educativas a serem construídas para o campo na Amazônia devem indicar a construção de um novo horizonte de produção de conhecimento, que reconheça os saberes e culturas próprias das populações da Amazônia como legítimas e válidas para compreensão do mundo e sua resignificação, superando as dicotomias e dualidades, ao inspirar-se numa perspectiva inter/transdisciplinar de construir o conhecimento e de formação humana. Nesse processo, a realidade existencial e concreta das populações do campo da Amazônia e seus modos de vida precisam dialogar com as referências de espaço-tempo e conhecimento escolar, problematizando os limites de ambas as referências e criando possibilidades reais de intervenção e superação das situações limites.

7. **Matriz de desenvolvimento territorial rural sustentável:** As políticas e as práticas educativas devem se constituir como parte vital e orgânica de um projeto de desenvolvimento territorial rural sustentável, que lance as bases para a construção de novas formas de sociabilidade e convivialidade na Amazônia e na sociedade brasileira, em todas as suas dimensões: sócio-espacial, política, econômica, cultural, ambiental, científica e tecnológica, e em escalas local, regional, nacional e global.

É fato que, na atualidade, predomina uma concepção de desenvolvimento que se restringe ao crescimento econômico imposta pelo ajustamento ao modelo tecnocrático-racionalista e produtivista do capital conforme suas regras e normas, implicando na implementação de políticas destinadas para a região Amazônica, elaboradas e impostas de cima para baixo, de forma exógena, isto é, de fora para dentro, a fim de atender somente os interesses particulares de grandes grupos econômicos (TRINDADE Jr, 2005; CASTRO, 2005).

Na perspectiva de superação desse entendimento, Silva (2005) nos apresenta uma concepção relacional e integradora de desenvolvimento territorial que exprime seu caráter contraditório e conflitivo ao envolver um processo de transformação das relações sociais, culturais e produtivas. Em seu modo de ver, o desenvolvimento, enquanto uma ação cultural, uma construção societária, encontra-se relacionado às capacidades criativas e criadoras dos seres humanos para a realização de desejos ou satisfação de necessidades. O desenvolvimento expressa um processo contínuo e construtivo, como um desabrochar cultural a partir das experimentações (empíricas) e abstrações (capacidade de ir além da realidade material ou imediata) que geram o acúmulo de conhecimentos nas suas diversas formas (saber popular, ciência e tecnologias).

Numa perspectiva mais ampliada, Silva (Idem, 2005) também nos ajuda a referenciar o conceito de *sustentabilidade do desenvolvimento*, indicando que o mesmo tem por base a transformação das relações entre as pessoas e a natureza, na busca da harmonia entre o bem-estar do ser humano e do meio ambiente. Expressa o compromisso com a manutenção de todas as formas de vida no planeta, no presente e no futuro. Essa transformação tem por base uma consciência ecológica, sistêmica, de uma realidade que é complexa ao envolver o reconhecimento da unidade da vida no planeta Terra e da importância da diversidade dos seres vivos. Entretanto, esse mesmo autor nos adverte de que a sustentabilidade envolve muito mais que a sua dimensão ambiental, expressando-se portanto, nas diversas dimensões do desenvolvimento: social (requer a vida de qualidade para todas as pessoas), cultural (respeito à diversidade e pluralismo de culturas), política (processo contínuo e participativo de conquista da cidadania e do direito de transformação da realidade) e econômica (construção de novas dinâmicas de produção e de redistribuição social das riquezas).

Referenciando-se por essas premissas, as políticas e as práticas educativas a serem construídas para o campo na Amazônia devem assumir como horizonte a efetivação de uma perspectiva de *desenvolvimento territorial sustentável e solidária*, que reúne e articula, indissociavelmente as dimensões social, econômica, política, cultural, ética e ecológica, objetiva e subjetiva, relacionando e evidenciando a questão sócio-espacial em suas várias escalas. Essa perspectiva de desenvolvimento busca a construção de novas formas de sociabilidade, que integrem ações e programas, e reconheçam as iniciativas locais e territoriais dos sujeitos e populações do campo e da cidade, que vêm promovendo uma nova forma de conceber e firmar os laços e fios entre ser humano e natureza, assim como entre ética, política, economia, cidadania e democracia participativa, diversidade cultural e ecologia.

## Palavras finais

Finalizando a discussão nesse momento, e procurado seguir a linha de horizonte delineada ao longo de todo o artigo, ressaltamos que as políticas e as práticas educacionais a serem construídas para a Amazônia, em particular e especialmente para o meio rural, apresentam, em nosso modo próprio de entender, o desafio de conceber suas ações e reflexões *do lugar* da Amazônia e *com* os seus sujeitos e populações, pensando onde os *pés*

*pisam*, com vistas à construção de uma cultura política de autonomia e de liberdade na região, que inspire a efetivação de uma política de desenvolvimento original e incluyente.

Nesse mesmo horizonte, reside o desafio da pesquisa educacional, de construir bases sólidas e sinalizar para a produção de conhecimentos e publicações, que fundem novos marcos teórico-metodológicos e epistemológicos afirmativos de um pensar e agir autêntico e sinalizador de paradigmas emancipatórios de educação e de desenvolvimento territorial para a Amazônia.

## Referências bibliográficas

ARBEX JR., José. “Terra sem povo”, crime sem castigo: pouco ou nada sabemos de concreto sobre a Amazônia. In: TORRES, Maurício. Amazônia revelada: os descaminhos ao longo da BR – 163. Brasília: CNPq, 2005.

ARROYO, Miguel. G. Pedagogia em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? In: LIMA, Antônio B. [et al] (Org). Trabalho e Desenvolvimento na Amazônia: as Experiências Formativas da CUT. Porto Velho, RO. 2002. Imediata.

BECKER, Bertha K. Amazônia: Geopolítica na virada do III milênio. Rio de Janeiro. Garamond, 2006.

\_\_\_\_\_. Amazônia. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

BENCHIMOL, Samuel Isaac. Grupos Culturais na Formação da Amazônia Brasileira e Tropical. 1985. Disponível em: [www.tropicologia.org.br/conferencia/](http://www.tropicologia.org.br/conferencia/). Acesso: em setembro de 2004.

BRASIL. DOCUMENTO-BASE: Plenária Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável. Brasília, Abril de 2006.

\_\_\_\_\_; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2000. Brasília: DF. 2000.

\_\_\_\_\_; MDA. Buscando as Raízes: agricultura familiar e reforma agrária. Brasília: PRONAF. Julho de 2002. (Caderno de Capacitação).

BRASIL DE FATO. Política econômica pode inviabilizar plano da educação. São Paulo, de 03 a 09 de maio de 2007. Ano 05. Nº. 218.

BRONDÍZIO. Eduard S. Intensificação Agrícola e identidade econômica e invisibilidade entre pequenos produtores rurais amazônicos: caboclos e colonos numa perspectiva comparada. In: ADAMES, Cristina; MURRIETA, Rui; NEVES, Walter (Ed.). Sociedades Caboclas Amazônicas: Modernidade e Invisibilidade. São Paulo: Amablume, 2006.

CASTRO, Edna. R. Estado e Políticas Públicas na Amazônia em Face da Globalização e Integração de Mercados. In: NUNES COELHO, Maria C. et al. (Orgs). Políticas Públicas e Desenvolvimento Local na Amazônia: Uma agenda de debates. Belém: UFPA/NAEA, 2005.

\_\_\_\_\_. Território, Biodiversidade e Saberes. In: DIEGUES, Antônio C. (Org.). Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos. São Paulo: Hucitec, 2000.



\_\_\_\_\_. Tradição e Modernidade: a propósito de processos de trabalho na Amazônia. Novos Cadernos do Núcleo de Altos Estudos Avançados da Amazônia (NAEA). Vol.2, nº 1 – Junho de 1999.

CHAUÍ, Marilena. A Ética da Política. Entrevista. In. CHAUÍ, Marilena et al. Leituras da Crise: diálogos sobre o PT, a democracia brasileira e o socialismo. [entrevistador: Juarez Guimarães]. São Paulo: Perseu Abramo, 2006.

Comissão Pastoral da Terra. Cadernos Conflitos no Campo. Goiânia, Edições Loyola, 2005.

CONCEIÇÃO, Maria de F. Carneiro da e MANESCHY, M<sup>a</sup> Cristina A. Tradição e Mudança em Meio as Populações Tradicionais da Amazônia. In: COSTA, Maria José J. (Org.). Caminhos Sociológicos na Amazônia. Belém: Universidade Federal do Pará, 2002. (pág. 147-171).

CORRÊA, Sérgio R. M. Educação Popular do Campo e Desenvolvimento Territorial na Amazônia: A territorialidade do campo como «espelho» de projetos conflitantes e contraditórios. In. Educação Popular do Campo e Desenvolvimento Territorial na Amazônia: Uma leitura a partir da Pedagógica do Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB). João Pessoa: Dissertação de Mestrado. 2007.

\_\_\_\_\_. Educação Popular e Movimentos Sociais: Construindo caminhos de inclusão social e de sustentabilidade com as sociedades tradicionais da Amazônia. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade do Estado do Pará, para obtenção do título de graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, abril, 2005.

DIEGUES, Antônio C (Org.). Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos. São Paulo: Hucitec, 2000.

\_\_\_\_\_. Tradição e Modernidade: a propósito de processos de trabalho na Amazônia. Novos Cadernos do Núcleo de Altos Estudos Avançados da Amazônia (NAEA). Vol.2, nº 1 – Junho de 1999.

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. Disponível em: [www.cnpq.embrapa.br](http://www.cnpq.embrapa.br)

FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESENVOLVIMENTO DA AMAZÔNIA (FPECDA). Caderno de Textos: contribuições para o debate Por uma Educação do Campo na Amazônia/Pará. II Seminário Estadual de Educação do Campo. Belém-Pa, junho de 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Carlos W. P. Amazônia, Amazônias. 2<sup>a</sup>.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. A Nova Questão Agrária e a Reinvenção do Campesinato: o caso do MST. <http://www.movimentossociaisdocampo.br.com/artigos>. Acesso 03/2006.

GREENPEACE. Proteção da Amazônia ainda não saiu do papel. <http://www.amazônia.org.br/noticias>. 21/11/2004.

GUSMÁN, Décio de Alencar. Índios misturados, caboclos e curibocas: análise histórica de um processo de mestiçagem. Rio Negro (Brasil) Séculos XVIII e XIX. In: ADAMES, Cristina; MURRIETA, Rui; NEVES, Walter. Sociedades Caboclas Amazônicas: Modernidade e Invisibilidade. São Paulo: Amablume, 2006.

IMAZON. (Reportagem sobre a Campanha da Fraternidade: *Fraternidade e Amazônia: Vida e missão nesse chão*). Rede Globo, Jornal Nacional, 21/02/2007.

ISTO É. Matéria. Desenvolvimento Humano: Retrato do Brasil. Revista, nº 763. 16/07/2003.

MEIRELES FILHOS. O Livro de Ouro da Amazônia: mitos e verdades sobre a região mais cobiçada do planeta. Rio de Janeiro: Edouro, 2004.

MONTEIRO, Alcidema [et al]. O Espaço Amazônico. Sociedade e Meio Ambiente. Belém: UFPA/NPI, 1997.

NOVAES, Washington. Entrevista Explosiva. Sinal Vermelho no Meio Ambiente. Revista Caros Amigos, Agosto, 2002.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. «Amazônia Revelada»: o debate continua. Comunicação apresentada no 14º ENG-AGB. Rio Branco, Acre, 16-21 de junho de 2006.

PINTO, Lúcio Flávio. O Campeão da Pobreza. Jornal Pessoal. Ano XV. Nº 275. 2ª Quinzena de janeiro de 2002.

\_\_\_\_\_. Tucuruí: lago ficou maior. In. O que fica: o buraco. Belém. Jornal Pessoal: A agenda amazônica de Lúcio Flávio Pinto. Abril de 2007. 1ª Quinzena. Nº389. Ano XX.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial. E para Além de Um e Outro. In. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Dilemas de nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. (Entrevistas). Currículo sem fronteiras, v.3, n.2, pp. 5-23, jul/dez, 2003.

SILVA, Roberto Marinho A. da. Dilemas e perspectivas da construção local e territorial do desenvolvimento sustentável e solidário. Fórum Estadual de Economia Solidária. João Pessoa - PB, 2005. (Capacitação dos entrevistadores para o SIES FASE II).

SINGER, Paul. Apresentação. VEIGA, Sandra M. e FONSECA, Isaque. Cooperativismo: Uma revolução pacífica em ação. Rio de Janeiro: DP&A: FASE, 2001 (Economia Solidária).

TRINDADE, Saint-Clair Cordeiro Jr. (Debatedor). In. COELHO, Maria Célia at al. (Orgs). Políticas Públicas e Desenvolvimento Local na Amazônia: uma agenda de debate. Belém,Pa: UFPA/NAEA, 2005.

VEIGA, José Eli da. Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula. São Paulo: Campinas, Editora Autores Associados. 2003.

# **Educação do campo na encruzilhada entre emancipação versus reino do capital: uma leitura filosófica<sup>1</sup>**

**Claudemiro Godoy do Nascimento**

Doutor em Educação pela UnB (2009)

Filósofo. Mestre em Educação pela Unicamp (2005)

Professor da Universidade Federal do Tocantins – UFT

Campus Universitário de Arraias

E-mail: claugnas@uft.edu.br

## **Resumo**

Queremos neste artigo apresentar a partir da teoria marxista uma análise epistemológica e crítica sobre a educação do campo que nos últimos anos se tornou um referencial político no Brasil. Não temos dúvida de sua importância pedagógica, política e cultural. Nossa preocupação pauta-se em discutir se as práticas existentes da educação do campo constituem-se enquanto força contrária ao espírito do capitalismo. Por isso mesmo provocamos o debate teórico e filosófico acerca da categoria “*emancipação*”.

**Palavras-chave:** Educação do campo, emancipação, capitalismo, teoria marxista.

## **Resumen**

### **Educación en el campo en la encrucijada entre emancipación versus el reino del capital: una lectura filosófica**

Queremos en este artículo presentar, a partir de la teoría marxista, un análisis epistemológico y crítico sobre la educación en el campo en que en los últimos años se ha convertido en un referente político en Brasil. No tenemos duda de su importancia pedagógica, política y cultural. Nuestra preocupación se basa en discutir si las prácticas existentes en la educación en el campo se constituyen en fuerza contraria al espíritu del capitalismo. Por eso mismo provocamos el debate teórico y filosófico acerca de la categoría de “*emancipación*”.

**Palabras claves:** Educación rural, emancipación, capitalismo, teoría marxista.

## **Abstract**

### **At the crossroads of emancipation and capitalist domination: a philosophical reading of Education for the countryside**

From the perspective of Marxist theory, this article offers epistemological analysis and criticism of the Education for the Countryside project, which has recently become a political reference in Brazil. We have no doubt of its pedagogical, political and cultural importance. Our concern, however, is whether the practices of the project reinforce or resist the imposition of capitalism. To this end, we seek to provoke a theoretical and philosophical debate about the category “*emancipation*” as a product of education.

---

<sup>1</sup> Este artigo é uma leitura da pesquisa realizada na Tese de Doutorado. Conferir Nascimento (2009).

**Keywords:** Rural education, emancipation, capitalism, Marxist theory.

## Introdução

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade [...] A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora. (MARX, Karl. III *Tese sobre Feuerbach*).

A emancipação humana constitui uma necessidade histórica para a educação do campo que deveria entender-se como contraposição ao capital que, em nossos tempos, apresenta-se cada vez mais por meio de um paradigma destrutivo. Propomo-nos, portanto, a tentativa de entender as relações capitalistas que se defrontam cotidianamente com a educação do campo e com a própria humanidade desumanizada. Por meio de teorias marxistas, vamos tentar desvelar o oculto estabelecido pelo sistema capitalista hegemônico, sua perversa face e suas contradições. A necessidade da emancipação humana se fortalece quando pensamos na possibilidade real de destruição, não somente dos camponeses, mas de toda humanidade.

Entendemos que o conceito de “**emancipação**” pode oferecer à educação do campo um marco que possa libertá-lo do cativeiro imposto pelo sistema educacional ao qual se encontra atrelado. Por isso, pretendemos ao longo desta reflexão, promover uma discussão que possibilite refletirmos sobre uma educação do campo que seja determinada pela luta de classes<sup>2</sup> existente no bojo das relações contraditórias do próprio sistema capitalista e determinante da luta dos povos do campo por outro mundo possível que possibilite criar novas formas de convivência humana, novas formas de organização social para além do Estado Capitalista e Liberal e novos conceitos emancipatórios que se libertem das correntes do falseamento ideológico da cidadania burguesa.

A **libertação** é um ato histórico e não um ato de pensamento, e é realizada por condições históricas, pela situação da indústria, do comércio, da agricultura, do intercâmbio [...] e então, depois, conforme suas diferentes etapas de desenvolvimento, o absurdo da substância, do sujeito da autoconsciência e da crítica pura, assim como o absurdo religioso e teológico, são novamente eliminados quando suficientemente desenvolvidos. (MARX e ENGELS, 2006, p. 73).

Mészáros (2002) oferece-nos uma densa e crítica reflexão sobre os limites e equívocos da visão liberal e da própria lógica perversa do capital que no século XX tornou-se um sistema hegemônico, principalmente, na sua versão mais ambígua, a saber: o neoliberalismo. Por isso, para que possamos vislumbrar a ruptura do sistema educacional com a lógica do capital torna-se necessário também vislumbrar a mesma ruptura por parte do sistema social, caso contrário, não haverá mudança alguma.

Não se trata de uma tentativa de “**reformular**” o sistema capitalista como querem muitos educadores (alguns deles defensores da educação do campo) complacentes que

<sup>2</sup> “A luta de classes vista do pólo proletário e revolucionário não só transforma o presente: ela incorpora em si mesma os elementos do futuro que estão incubados, pelo menos parcialmente (em termos estruturais e dinâmicos), na existência das classes, de seus antagonismos sociais e no movimento social comunista, ou seja, nas impulsões dos trabalhadores no sentido de alterar a sociedade existente e de criar uma sociedade nova. Por isso, a prática política revolucionária exigia um conhecimento teórico específico, capaz de apreender a situação histórica como totalidade; que revelasse a luta de classes em suas múltiplas determinações e em suas vastas consequências no plano cotidiano e imediato e em seu **sentido histórico geral**” (FERNANDES, 2009, p. 41-42).

estão com o prenúncio do fim da história. O que realmente importa é ir além do sistema capitalista, prever sua superação, pois senão estaremos enquanto humanidade condenados e fadados à barbárie. Assim, para a educação do campo que surgiu no Brasil como alternativa ao sistema de educação reprodutivista da lógica do capital torna-se necessário manter seu principal imperativo ético: ser uma proposta realmente contra-hegemônica e antagônica ao processo de internalização e de subordinação dos valores mercantis por meio da *práxis* educativa revolucionária que leve os seres humanos à emancipação.

Nesta perspectiva libertadora enquanto ação condicionada pela historicidade é que nos propomos a discutir a educação do campo para além dos meandros do capitalismo enquanto sistema hegemônico que não mais se sustenta ao pensarmos noutra sociedade humana e emancipada. Dessa forma, partilhamos nossa reflexão em duas partes: a primeira quer apontar o “*fardo do tempo histórico*” (MÉSZÁROS, 2007) a partir da teoria enquanto força material que busca confrontar para apreender as exigências humanas, que possibilite pensarmos na existência de uma alternativa ao capitalismo<sup>3</sup> e, por outro lado, o significado que tem pensar a educação do campo para além da lógica de mercado; a segunda pretender discutir o conceito de “*emancipação*” numa perspectiva marxista, levando-se em consideração o pensamento do próprio Marx, Mézszáros e Boaventura de Sousa Santos.

### Educação do campo para além do espírito destrutivo do capital

Qual seria o papel da educação do campo na construção de outro mundo possível? Como construir uma educação do campo onde a referência seja o ser humano? Como pensar a educação do campo para além da subserviência que lhe é imposta pelo Estado e pela cooptação dos governos? Mesmo para os educadores ditos “*revolucionários*” e “*progressistas*” vivemos em tempos de conformismo generalizado, onde a *práxis* libertadora perdeu o sentido diante da inércia de alternativas que quando tentam afirmar-se neste cenário são, pela fraqueza de convicções e por uma forte mentalidade fatalista, impedidas pelo sistema do capital que se utiliza de políticas ditas “*públicas*” para manter a ordem na des(ordem) estabelecida. Daí o jargão de que não há alternativa à globalização capitalista.

A educação não é negócio e, muito menos, produto que possa ser comercializado. Se torna-se mercadoria que pode ser negociada, seu objetivo é alimentar o mercado, caso contrário, deveria destinar-se à vida.

A sociedade capitalista desumanizadora tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos. Por isso, a necessidade de superar a dicotomia existente na educação entre ensinar e aprender para o *homo faber* e ensinar e aprender para o *homo sapiens*. Esse capitalismo propõe práticas educacionais a partir de uma sociedade estratificada, onde o capital explora o tempo de lazer, e as classes dominantes continuam impondo aprendizagens destinadas ao trabalho alienante, com a intenção de manter o homem dominado. Por isso, pensar na luta pela educação do campo significa pensar na luta de classes, pois somente a partir dessas é que poderia haver transformação na sociedade. Daí a necessidade de se romper com a lógica do capital se quisermos realmente contemplar o surgimento de alternativas de educação realmente emancipatórias. Pensar a educação do campo para além do capital significa pensar uma sociedade para além do capital.

A lógica do capital é algo irreformável, pois, por sua própria natureza, trata-se de uma totalidade reguladora sistêmica, que ao longo dos tempos tornou-se incontrolável e incorrigível. Por isso, lutar contra a sociedade de mercado, contra a alienação, contra a barbárie, contra a intolerância significa lutar por um objetivo maior: a emancipação humana. Como podemos perceber, a educação do campo surgiu enquanto *práxis* revolucionária, mas, nos últimos tempos, parece ter se tornado um instrumento dos piores estigmas da

<sup>3</sup> Rossi (1977) sob a orientação de Maurício Tragtenberg realizou um estudo sobre as ambíguas relações entre o capitalismo e a educação, desde a educação liberal com seu conservador messianismo até a teoria do capital humano que se tornou discurso hegemônico no Brasil, principalmente, levando-se em consideração a lógica desenvolvimentista da economia brasileira ainda presente no atual cenário da educação brasileira, haja vista, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Governo Lula.

sociedade capitalista, principalmente, se pensarmos na aceitabilidade sem refutações dos programas de governo paliativos e compensatórios que na aparência são progressistas, mas se os desvelarmos perceber-se-á sua íntima relação com a manutenção do sistema capitalista, o que determina a legitimação dos interesses dominantes. Por outro lado, este tipo de educação é uma peça essencial ao processo de acumulação do capital, pois acaba estabelecendo o consenso<sup>4</sup> e, com isso, há uma perpetuação *ad infinitum* da reprodução da sociedade de classes. Assim, perguntamos sem a pretensão de obter certezas e respostas: o que a Educação do Campo pretende? Ser um instrumento de emancipação ou ser um instrumento de perpetuação e reprodução do sistema capitalista?

O neoliberalismo, versão mais absurda do sistema capitalista, que se acredita estar com os dias contados diante da crise econômica que abalou em 2008 e 2009 o mundo financeiro, conseguiu por muito tempo ampliar a crise do sistema público de ensino, em especial, ao esmagar a coisa pública por meio do corte de recursos dos orçamentos públicos. O lema era: *vamos evitar gastos*. Foi com o neoliberalismo que o processo de mercantilização da educação teve seus áureos tempos de fortuna. Os espaços educacionais se tornaram verdadeiros *shoppings centers* do consumo do saber onde a alfabetização acontece com a letra C e termina com a letra L: C de Consumo e L de Lucro.

Diante do enfraquecimento da educação pública e com o crescimento do setor privado, a socialização passou a ser midiática, por meio da publicidade e proselitismo do consumo. De certa forma, toda a educação na sociedade capitalista significa o processo de interiorização das condições que possibilitam a legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, logo, torna-se preciso induzir os homens à sua aceitação passiva. Dessa forma, a escola capitalista não pode jamais pensar em produzir insubordinação, indignação, rebeldia, luta, pois se a escola desejar produzir estas características em seus educandos, o sistema capitalista perde um de seus principais fundamentos, a saber: a alienação.

Então, perguntamos: para que serve a educação do campo e todo o sistema público (não me refiro ao sistema estatal) de ensino se não for para lutar contra o processo de alienação? É alienante o processo educacional brasileiro que pretende apenas promover a acumulação de conhecimentos por meio da transferência bancária de ensino. O que importa realmente é compreender o mundo em que vivemos. De nada adianta acumular conhecimento sem compreensão daquilo que fora acumulado.

Por isso, a educação do campo deve enfatizar a urgência de instituir uma radical mudança estrutural que possibilite, em comunhão com outras alternativas, ir além da lógica capitalista que parece ter sido (ou estar tornando-se) petrificada e sacralizada no imaginário coletivo da humanidade. Daí a necessidade de se valorizar outro modo de produção que venha romper com a lógica perversa e incorrigível do capital, caso contrário, os caminhos se dividem em continuidades do sistema que se procura se adequar às exigências de novos tempos por meio de um remendo denominado “**reformas**”<sup>5</sup>. Por isso, nos alerta Mézáros:

(...) caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de

<sup>4</sup> Gentili (1998) denuncia os simulacros do consenso estabelecidos pela lógica do capital que se deram a partir do conhecido Consenso de Washington e suas propostas pedagógicas da democracia minimalista, as privatizações, bem como as novas formas de exclusão social e educacional.

<sup>5</sup> Um breve recado aos reformadores: “É característico de uma situação sem saída que até mesmo o mais honesto dos reformadores, ao usar uma linguagem desgastada para recomendar a inovação, adota também o aparelho categorial inculcado e a má filosofia que se esconde por trás dele, e assim reforça o poder da ordem existente que ele gostaria de romper” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 13-14).

reprodução. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve *conformar* com a *regra geral* preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a *própria regra geral*. (MÉSZÁROS, 2005, p. 26).

Possibilitar uma educação revolucionária, em nosso caso, a especificidade da educação do campo, significa pensar também na possibilidade de legitimação do conflito entre as chamadas forças hegemônicas em disputa que são fundamentalmente rivais, quer no campo da produção material, quer no campo da produção espiritual. Portanto, questão chave para compreendermos o cenário no qual se encontra estabelecida a educação do campo enquanto tópico específico da educação é saber se ela foi formulada do ponto de vista do capital. Aparentemente a resposta seria não. Mas da formulação à aplicação dos ideais educacionais há um longo caminho. Assim, a educação do campo enquanto utopia de uma alternativa destinada aos povos do campo não foi formulada pela lógica do capital, mas sua efetivação parece adentrar por caminhos que levam ao Reino do Capital, principalmente, se pensarmos na aceitabilidade acrítica de uma política de Editais estabelecida pelo governo brasileiro e pela implementação de programas que compensam e explicam o refluxo da luta por uma educação pública que rompa com os ditames do Estado Capitalista. Dessa forma, a educação do campo corre o sério risco de ser um simples remendo das políticas ditas “*públicas*”, ou seja, um reformismo educacional para compensar os direitos historicamente negados. Contudo, enquanto proposta reformista adentra-se nas regras do jogo estabelecido pela lógica do capital irreformável que pretende perpetuar os interesses materiais dominantes tidos como dogmas incontestáveis.

Estaria a educação do campo, seus sujeitos e atores, sendo consumidores de Editais e de Programas que silenciam a resistência camponesa em nome de um financiamento educativo que legitima a moral liberal-burguesa? Por que a institucionalização de Políticas Públicas para a educação do campo teve um aumento significativo do Governo Lula? Diante das observações realizadas e do contato que tivemos com educadores do campo e pesquisadores, percebemos que o Governo que realiza a ação do Estado utiliza-se, ou quer utilizar-se, dos trabalhadores rurais qualificados tecnicamente para aumentar a indústria do biodiesel, do petróleo natural e transformar assentamentos rurais em fornecedores de insumos para as empresas privadas que se encontram fortalecidas pela PPP (Parceria Público-Privada) como entes de uma nova fonte de lucratividade. Portanto, trata-se de manutenção da mesma lógica do capital, onde é mantido o dualismo capital-trabalho por meio da exploração da força de trabalho no campo em benefício do enriquecimento das classes dominantes do campo. Os homens de negócio do universo agrário brasileiro enquanto burguesia hegemônica reproduzem universalmente as regras da lei da troca que permitem a espoliação do homem pela mais-valia<sup>6</sup>.

A sociedade burguesa encontra-se subordinada de um modo universal à lei da troca, do “igual por igual” de cálculos que, por darem certo, não deixam resto algum. Conforme sua própria essência, a troca é atemporal, tal como a própria razão, assim como, de acordo com sua forma pura, as operações da matemática excluem o momento temporal. (ADORNO, 2000, p. 33).

<sup>6</sup> Em entrevista à TV Estadão no dia 28/02/2008, João Pedro Stédile fez uma avaliação da relação do Governo Lula com os movimentos sociais. Para ele, “o governo Lula nem provocou refluxo nem cooptou. O que acontece? Pelas teses da esquerda e é verdadeira. Cada vez que um partido de esquerda ganha as eleições, ele ganha como parte do acúmulo de força popular e em todos os países do mundo, quando a esquerda chega ao poder, de fato, gera um clima de maior agitação social, de maior mobilização. Por que não aconteceu isso aqui? Porque o governo Lula, ao contrário do que muitos pensavam, ele ganhou as eleições no refluxo dos movimentos de massa. (...) Ganhou as eleições, na minha opinião, porque parte da burguesia brasileira se bandeou do governo Fernando Henrique e foi apoiar o Lula que gerou um governo de composição como eu já expliquei” (STÉDILE, João Pedro). Em partes concordamos com as afirmações de João Pedro Stédile, contudo, não se pode negar que uma das estratégias utilizadas pelo governo Lula foi a cooptação de dirigentes dos movimentos sociais e de pesquisadores militantes.

Parece haver uma tentativa ideológica de se romper com o capitalismo na sua face neoliberal e como alternativa se propõe o Estado de Bem-Estar Social que não passa de um remendo, uma reforma da lógica do capital que, contraditoriamente, é irreformável (MÉSZÁROS, 2004).

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2005, p. 27).

Engana-se quem pensa que os problemas alavancados pelo capitalismo podem ser combatidos por meio da força da razão, pois a própria razão se tornou o fundamento epistemológico da lógica do capital. Vivemos, queiramos ou não, acreditemos ou não, numa verdadeira “*ditadura da razão*” onde a sensibilidade humana não tem espaço, onde a solidariedade e o bem-comum estão condenados ao esquecimento. Por isso, as alternativas quando surgem parecem conter apenas *parcialidades* de elementos necessários à luta contra o capitalismo, sendo que o necessário seria lutar com as mesmas armas, ou seja, de forma *global* já que o sistema dominante também é global. Quando isso acontece, por mais que o reformista social e educacional seja um ser humano esclarecido, que tenta em todos os momentos remediar as causas e os efeitos da alienação desumanizante do poder do dinheiro e da busca do lucro, mesmo que ele as deplora, jamais escapará da camisa-de-força determinada pela lógica do capital. Parece evidente que os grandes executores da educação do campo, bem como seus pesquisadores presentes na academia se encaixam exatamente nesta situação e acabam se tornando prisioneiros do sistema, por mais que o discurso continue aparentemente sendo progressista, as práticas são determinadas pelo sistema educacional a serviço do capital.

É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito. (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Sabemos que John Locke foi um dos principais teóricos do liberalismo burguês. Foi ele quem primeiro propôs a criação de escolas profissionalizantes para os filhos dos pobres da classe trabalhadora que viviam na ociosidade. Diante dessa vida sem produção era preciso consertá-lo moralmente por meio do ensino profissional e da religião. Curiosamente hoje temos muitas escolas profissionalizantes. Esta até mesmo se tornou uma das propostas da educação do campo. Educar profissionalmente para adentrar-se no universo moral do capital. A única diferença é a mudança da religião. Enquanto nos tempos de Locke, as crianças iam à missa nos domingos, hoje as crianças e jovens da educação profissional são estimuladas ao consumo nas catedrais do capital: shoppings centers, *fast food*, feiras, festas onde tudo se compra e tudo se vende. Neste espaço é que se faz adoração ao deus capital.

Assim, a escola enquanto educação formal não produz a força motriz que consolida o capitalismo, tampouco será capaz de por si só oferecer uma alternativa que realmente produza a tão esperada radicalização da emancipação humana. Este não é o papel da educação hoje? A educação em nossos tempos, mesmo a que tem elementos de alternativas, como as escolas do campo institucionalizadas ligadas aos movimentos sociais, possui a seguinte função:



Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “*consenso*” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

E enfaticamente complementa:

(...) da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão-de-guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-la às exigências da ordem estabelecida. O fato de a educação formal não poder ter êxito na criação de uma *conformidade universal* não altera o fato de, no seu todo, ela estar orientada para aquele fim. Os professores e alunos que se rebelam contra tal desígnio fazem-no com a munição que adquiriram tanto dos seus companheiros rebeldes, dentro do domínio formal, quanto a partir da área mais ampla da experiência educacional “desde a juventude até a velhice”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 55-56).

Em nossa concepção, a educação do campo por meio de experiências essenciais de educação promovidas pelo MST na Escola Florestan Fernandes e na formação política dos militantes realiza exatamente a tentativa de solução, pois não são práticas educativas institucionalizadas pelo sistema, são realmente alternativas que buscam romper com a lógica do capital. A institucionalização da luta pela Educação Básica e Superior do Campo por meio de programas governamentais como: a Licenciatura em Educação do Campo, PRONERA, Saberes da Terra e Escola Ativa corre o sério risco de adequação já que se tornaram educação formal e sabemos que “*as soluções educacionais formais, mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente invertidas, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências orientador da sociedade*” (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

Portanto, vivemos entre o dilema da manutenção e o dilema da mudança. A transformação necessária se tornará plausível quando os confrontos e os conflitos antagônicos se desvelarem na sociedade, caso contrário, entoaremos o hino **Te Deum** oferecido à sociedade do capital e sua concepção de mundo. A *práxis* revolucionária não acontece na educação formal, institucionalizada, pelo contrário, é a partir de experiências processuais que não se tornaram manipuladas e controladas de imediato pelo sistema educacional formal legalmente instituído que surgem as principais alternativas de educabilidade política e alternativa à concepção de mundo hegemônica.

Para Mézáros (2005) há uma necessidade de promoção do que ele chama de “*contra-internalização*” que seja coerente e sustentada e que, principalmente, não se esgote na negação a partir da criação de uma alternativa abrangente e concretamente sustentável<sup>7</sup> ao estabelecido como internalização hegemônica. A contra-internalização enquanto processo de contra-hegemonia pressupõe a contraconsciência.

Mas nem tudo pode ser descartado na educação formal, pois ela também será necessária para compor o arcabouço das práticas de educação alternativas ao poder

<sup>7</sup> Para Mézáros (2005, p. 72) “*a sustentabilidade equivale ao controle consciente do processo de reprodução metabólica social por parte dos produtores livremente associados, em contraste com a insustentável e estruturalmente estabelecida característica de adversários e a destrutibilidade fundamental da ordem reprodutiva do capital*”.

hegemônico, ou seja, terá sua importância na construção do momento histórico da contra-hegemonia. Para isso, precisará toda a educação e, em nosso caso específico toda educação do campo, adquirir a contra-internalização coerente e sustentada para que se torne contra-hegemonia e contraconsciência rumo a uma sociedade humanizada e emancipada.

Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo. (MÉSZÁROS, 2005, p. 59).

Caso a educação formal novamente pretenda ser a solução do problema e queira sozinha romper com a lógica do capital, seu papel contra-hegemônico não terá sentido e dará lugar a uma educação redentora ou reformista. Por isso, torna-se frustrante como pesquisador militante afirmar que a alternativa da educação do campo sozinha não mudará a lógica do capital, se não mudarmos o mesmo Estado capitalista em que vivemos que, por uma mão, oferece subsídios políticos para a implementação de uma educação supostamente libertadora através dos programas como PRONERA, Licenciatura em Educação do Campo, Saberes da Terra e que, por outra mão, alimenta e fortalece no campo a lógica do capital por meio do empreendedorismo agrícola, do agronegócio, do incentivo aos alimentos transgênicos e até mesmo com o hidronegócio. Trata-se de uma verdadeira contradição implantar programas paliativos e ao mesmo tempo fortalecer o capitalismo agrário. Daí a necessidade urgente de retomarmos questões como: Que Estado temos e queremos? Que sociedade temos e queremos? E, a partir dessas questões, retirar das cinzas categorias de análise esquecidas nos últimos tempos, tais como: classe, exploração, capitalismo, socialismo, hegemonia, poder, democracia, dentre outras.

Aqui, não se trata simplesmente de promoção de uma educação do campo que ingenuamente venha negar o capitalismo, até porque se corre o sério risco da negação permanecer condicionada pelo próprio objeto da sua negação como já afirma Marx. A tarefa histórica é bem maior e significa exatamente ir além da lógica do capital.

O conceito *para além do capital* é inerentemente *concreto*. Ele tem em vista a realização de uma ordem social metabólica que *sustente concretamente a si própria*, sem nenhuma referência autojustificativa para os males do capitalismo. Deve ser assim porque a negação direta de várias manifestações de alienação é ainda condicional naquilo que ela nega, e portanto permanece vulnerável em virtude dessa condicionalidade. (MÉSZÁROS, 2005, p. 62).

Portanto, seja no neoliberalismo, seja no Estado-Providência, seja no Estado liberal-burguês ou em regimes totalitários e patrimonialistas, o capitalismo enquanto teoria fictícia e tendenciosa continuará determinando as estratégias reformistas que vierem a surgir a partir da tentativa de mudanças graduais, onde o que se deve remover são pequenos defeitos específicos, até mesmo para conter os conflitos de classe. Talvez o grande absurdo do nosso tempo histórico esteja na ideologização reformista que estabelece uma luta contra um capitalismo particular inexistente. O verdadeiro capitalismo é o todo, global, e é contra este capitalismo oculto que as alternativas não-reformistas são chamadas a lutar. E esse modo de pensar reformista se encontra presente em nossas realidades, em especial, com os discursos chamados de “pós-modernos” e “multiculturalistas”.

A recusa reformista em abordar as contradições do *sistema* existente, em nome de uma presumida legitimidade de lidar *apenas com as manifestações particulares* – ou, nas suas variações “pós-modernas”, a rejeição apriorística das chamadas *grandes narrativas* em nome de *petits*

*récits* idealizados arbitrariamente – é na realidade apenas uma forma peculiar de rejeitar, sem uma análise adequada, a possibilidade de se ter qualquer sistema rival, e uma forma igualmente apriorística de *eternizar* o sistema capitalista. O objeto real da argumentação reformista é, de forma especialmente mistificadora, o *sistema dominante como tal*, e não as *partes*, quer do sistema rejeitado quer do defendido, não obstante o alegado zelo reformista explicitamente declarado pelos proponentes da “mudança gradual”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 62-63).

A incapacidade de toda e qualquer pretensão reformista se encontra na tentativa frustrante de querer sustentar a validade atemporal da ordem política e socioeconômica estabelecida, ou seja, o sistema capitalista. Trata-se de um problema filosófico no qual se encontram inseridas todas as propostas reformistas. Já dizia o ditado popular: “*Onde há fumaça, há fogo*”. O que é causa e efeito neste ditado? O fogo é a causa e a fumaça o efeito. Quando, portanto, as reformas surgem é para corrigir o efeito, ou seja, corrige-se a fumaça do sistema capitalista. No entanto, as reformas não se preocupam com a base causal, o fogo que é o princípio e essência dos efeitos. Daí que, quando vemos tentativas reformistas de resolver o problema da educação do campo no Brasil, na verdade, são tentativas de melhorar os efeitos, sem tocar em seu alicerce causal.

Ao abordarmos o fim da sociedade capitalista significa que estamos pensando no futuro da humanidade. O fim da sociedade do capital representa o não-fim da humanidade, caso contrário, estaremos condenados ao vale de lágrimas.

Por isso mesmo, temos que compreender que o sistema do capital com sua lógica perversa e desumanizadora não conseguiria sobreviver por muito tempo sem as mediações de segunda ordem: “[...] o Estado, a relação de troca orientada para o mercado, e o trabalho, em sua subordinação estrutural ao capital.” (MÉSZÁROS, 2005, p. 72) As mediações impõem aos seres humanos uma forma alienada de mediação. Dessa forma, percebemos que aquelas de segunda ordem produzem o discurso fácil de apoio às políticas ditas “*públicas*” de educação do campo por meio dos programas e projetos educacionais que são amplamente aceitos como válidos, o que determina a existência de um círculo vicioso de reprodução metabólica da lógica do capital.

Sabemos que a globalização do capital, se é que funciona, funciona para os detentores do capital. Em tempos de crise estrutural do capital, a educação possui um especial momento para em comunhão com outras forças da sociedade elaborar planos estratégicos de subversão à ordem estabelecida. Trata-se de uma tarefa histórica, principalmente, para os movimentos sociais camponeses. Com isso, a irrupção da educação alternativa ao sistema capitalista deve, acima de tudo, ser continuada como bem demonstra Méészáros.

A educação, nesse sentido, é verdadeiramente uma *educação continuada*. Não pode ser “vocacional” (o que em nossas sociedades significa o confinamento das pessoas envolvidas a funções utilitaristas estreitamente predeterminadas, privadas de qualquer poder decisório), tampouco “geral” (que deve ensinar os indivíduos, de forma paternalista, as “habilidades do pensamento”). Essas noções são arrogantes presunções de uma concepção baseada numa totalmente insustentável separação das dimensões prática e estratégica. Portanto, a “educação continuada”, como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da *autogestão*. (MÉSZÁROS, 2005, p. 75).

Daí a enorme importância das alternativas, dentre elas, a educação do campo em confrontar os desafios do tempo histórico no qual estamos vivenciando. Sem dúvida, todas as propostas advindas do movimento que se formou pela educação do campo conseguiram, num primeiro momento, almejar a utopia por uma nova sociedade. A partir do momento em

que o Estado de Direito liberal-burguês intitulado demagogicamente de Democrático<sup>8</sup> institucionalizou as demandas e bandeiras dos movimentos sociais do campo, num segundo momento, tais proposições tornaram-se efetivamente reformistas que podem estar corroborando para mascarar a luta de classes existente no campo brasileiro.

Por que se tornou fora de moda falar de alternativa “**socialista**” no tempo histórico no qual vivemos? Estaria a educação do campo provocando uma discussão socialista ao aceitar passivamente os programas institucionalizados pelo Estado? Para Mészáros (2007) a educação que se apresenta como alternativa ao paradigma hegemônico deve pautar-se pela busca do desenvolvimento contínuo da consciência socialista.

O papel da educação não poderia ser maior na tarefa de assegurar uma transformação socialista plenamente sustentável. A concepção de educação aqui referida – considerada não como um período estritamente limitado da vida dos indivíduos, mas como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista na sociedade como um todo – assinala um afastamento radical das práticas educacionais dominantes sob o capitalismo avançado. É compreendida como a extensão historicamente válida e a transformação radical dos grandes ideais educacionais defendidos no passado mais remoto. Pois esses ideais educacionais tiveram de ser não apenas minados com o passar do tempo, mas ao final, completamente extintos sob o impacto da alienação que avança cada vez mais e da sujeição do desenvolvimento cultural em sua integridade aos interesses cada vez mais restritivos da expansão do capital e da maximização do lucro. (MÉSZÁROS, 2007, p. 293).

Se no século XIX tivemos como marco regulatório o triunfo do utilitarismo, por sua vez, o século XX e neste início de século XXI o marco regulatório é o triunfo da racionalidade instrumental. A racionalidade instrumental, em nome de uma pseudo-objetividade científica e da neutralidade axiológica, legitima “*a doutrinação da esmagadora maioria das pessoas com os valores da ordem social do capital como ordem natural inalterável, racionalizada e justificada pelos ideólogos*” (MÉSZÁROS, 2007, p. 294) que formularam a crença de que existe um único caminho – o *ethos* capitalista –, um único pensamento e que, chegamos ao fim da História, ao fim das Ideologias e ao fim das Alternativas.

A educação continuada apontada como esperança da consciência socialista também é utilizada pelos defensores do capital que postulam a doutrinação permanente das massas sobrantes que deverão ser incluídas para aumentar os lucros, já que os cidadãos não-emancipados desse sistema estão sendo formados para serem consumidores de mercadorias.

Essa contra-hegemonia revela a existência de *hegemonias em disputa*, caso contrário, o sistema do capital prevalecerá. Neste sentido, o papel da educação socialista é primordial para contribuir com a contra-hegemonia em seu sentido político, exatamente por que...

[...] por um lado, é necessário expor – por meio do papel desmistificador da educação socialista – o caráter apologético da cultura há muito estabelecida da *desigualdade substantiva*, em todas as suas formas, para aproximar a realização da única relação humana permanentemente sustentável de

<sup>8</sup> Na verdade, trata-se de uma democracia tutelada como bem afirmou Adorno (2000, p. 35): “*Mas a democracia não se estabeleceu a ponto de constar da experiência das pessoas como se fosse um assunto próprio delas, de modo que elas compreendessem a si mesmas como sendo sujeitos dos processos políticos. Ela é apreendida como sendo um sistema entre outros, como se num cardápio escolhêssemos entre comunismo, democracia, fascismo ou monarquia; ela não é apreendida como identificando-se ao próprio povo, como expressão de sua emancipação. Ela é avaliada conforme o sucesso e o insucesso, de que participam também os interesses individuais, mas não como sendo a unidade entre os interesses individuais e o interesse geral; e, de fato, a delegação parlamentar da vontade popular torna esta muitas vezes uma questão difícil nos modernos Estados de massa*”.

*igualdade substantiva* na ordem global historicamente em transformação. E, por outro lado, a intervenção positiva da educação na elaboração dos meios de contrapor-se com êxito à dominação global do capital, pelo estabelecimento das formas organizacionalmente viáveis de solidariedade socialista, é vital para o cumprimento do grande *desafio* de nosso tempo histórico. (MÉSZÁROS, 2007, p. 316).

## Homo emancipator: para além do capital

O século XXI será um grande divisor de águas. Dessa forma, concordamos com Mézáros (2003) quando questiona o que construiremos no século XXI, o socialismo ou a barbárie?

Desde o século XIX e no decorrer do século XX, a humanidade se encontra prisioneira da exploração do capital que se dá por meio da força de trabalho e na propriedade privada dos meios de produção. Neste sentido, devemos perceber a importância de Marx em sua crítica ao reino do capital. Para que a humanidade tenha reais condições de superação do reino do capital deve-se urgentemente incluir uma retomada teórica e prática acerca da emancipação humana enquanto componente que integra a transcendência do regime capitalista e, portanto, uma necessidade para que se constitua a chamada *igualdade substantiva* com desenvolvimento sustentável. Assim, a sociedade deverá sair do controle do capital e ir para as mãos dos “*produtores associados*”<sup>9</sup>.

Enquanto processo reformista, a lógica social-democrata do bem-estar social produz uma profunda ilusão que acaba por perpetuar o capitalismo por meio do neoliberalismo ou do capitalismo selvagem do Estado-Providência. Sabemos, portanto, que o sistema do capital produz desperdício, destruição e a barbárie enquanto sintomas evidentes de que há uma profunda crise da ordem social do capital que se iniciou no século XX e que, hoje, ameaça a existência da humanidade. Por isso, a necessidade urgente de relegar ao passado esse espírito do capital.

O tempo em que vivemos possibilita-nos um futuro devastador para a indústria e para a ecologia. Para o capitalismo esse tempo não lhe interessa, pois o anacronismo histórico penetrou-lhe as entranhas que a única noção de tempo aceitável é o tempo do trabalho explorável. Diante disso, o capital não tem consciência do tempo histórico e, muito menos, haverá possibilidades de adquiri-la.

A lógica do capital é absoluta. Tudo mais é relativo subordinado ao absoluto. Devemos compreender que esse modo de produção absolutiza o tempo histórico que se relativiza diante do absoluto imposto. Portanto, se o absoluto prega há tempos o fim da história, o fim das ideologias e o fim das alternativas, enquanto processo contra-hegemônico, o tempo histórico deve também propor o fim do capitalismo, caso contrário, será realmente o fim da humanidade.

O capitalismo absolutiza o seu domínio e relativiza ao negar sua condição histórica determinada para eternizar essa dominação do processo sociometabólico. Percebemos, portanto, que aqueles que defendem a ordem capitalista estão dentro de um universo de acriticidade estabelecida. Com isso, há uma necessidade histórica de superar a dominação e a subordinação estrutural provocadas pelo sistema de capital, por meio de um engajamento crítico/autocrítico<sup>10</sup> o que significa, também, opor-se à utilização de métodos capitalistas para se construir a alternativa socialista<sup>11</sup>. Portanto, quais seriam os desafios do

<sup>9</sup> Mézáros (2002 e 2007) aborda que a emancipação é pressuposto da efetivação dos “*produtores associados*”. Mas o que realmente significa pensar em produtores associados? Trata-se de um intercâmbio comunal entre os trabalhadores, característica fundante de atividades que se opõem ao capitalismo e que propõe a transformação social revolucionária a partir de duas atividades centrais, a saber; a dissolução da hegemonia política do capital transnacional e a implementação de cooperativas de trabalho coletivas.

<sup>10</sup> Necessidade da crítica da própria alternativa enquanto ação revolucionária e transformadora.

<sup>11</sup> Segundo Adorno e Horkheimer (1985: p. 45) “[...] o próprio socialismo. Ao fazer da necessidade, para todo o sempre, a base e ao depravar o espírito de maneira tipicamente idealista como o ápice, ele se agarrou com excessiva rigidez à herança da filosofia burguesa”.

tempo histórico atual que valem à educação do campo alternativa, socialista e emancipatória?

O grande desafio e fardo do tempo histórico é que a conflitualidade/adversidade antagônica deve ser permanentemente consignada ao passado, a fim de deixar para trás, e para sempre também, o círculo vicioso fatídico – em nosso tempo inevitavelmente *fatal* – da guerra e da política, como é conhecido por nós até o presente. Isso significa a refundação radical da política sobre as bases de uma *racionalidade substantiva e historicamente sustentável*, para ser capaz de administrar *conscientemente* todos os assuntos humanos na *escala global* exigida. Eis porque na agenda histórica com grande urgência, impondo a necessidade de confrontar os fracassos do passado “com impiedosa consciência”, bem como explorar todas as vias de cooperação positiva sobre a única base plausível da *igualdade substantiva*. (MÉSZÁROS, 2007, p. 32).

Por isso a necessidade de radicalização da emancipação sem perder o encanto do mundo, das coisas, das relações. Para isso, torna-se urgente urgentíssimo substituir a lógica competitiva do capitalismo com a lógica cooperativa de outro mundo possível que possa realmente incluir o “*grito da terra*”. Nesta inclusão, o importante não é a pedagogia libertadora, mas a libertação concreta. Significa se recusar a ver a condição humana fora da emancipação humana. Contudo, sabemos que a educação do campo e, muito menos, o conhecimento científico não significa necessariamente um fator de emancipação. Ela é parte do processo de construção histórica da alternativa como um todo.

O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão. (ADORNO, 2000, p. 12).

Assim, não queremos acreditar na educação do campo, mas sentir a educação do campo a partir da emancipação humana. Mas a questão é: Como fazer que a educação do campo adquira um sentido emancipatório à formação cultural proposta? Sentido emancipatório ligado às atitudes de rebeldia contra o estabelecido e de indignação diante da sociedade capitalista em que vivemos. Recusa do existente pela via da contradição e da resistência que se apresenta contrária ao fetiche da mercadoria e da lógica do capital. Essas dimensões são importantes para a sobrevivência da própria humanidade, pois:

Não há sentido para educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado. (ADORNO, 2000, p. 27).

Mas qual compreensão que podemos dar ao conceito de “*emancipação*”? O jovem Marx, ao redigir em 1843 sua obra “*A questão judaica*” nos ajuda compreender o sentido que queremos dar ao conceito de “*emancipação*”, utilizado aqui como fundamento epistemológico para as futuras alternativas contra-hegemônicas ao sistema hegemônico do capital. Nele, Marx criticava e rompia com as posições de Bruno Bauer que se limitava a reduzir as questões sociais em questões teológicas e, assim, determinava a exigência de emancipação religiosa como condição da emancipação política. Para Marx (2008) era o hiato existente entre sociedade civil e Estado que determinava o surgimento da dicotomia entre emancipação humana e emancipação política.

Já em 1843, Marx nos interrogava enquanto humanidade ao perguntar: Que tipo de emancipação queremos? Por acaso, seria a emancipação civil e política? Em Marx, a relação entre emancipação política e religião tornou-se o centro do problema entre emancipação política e emancipação humana<sup>12</sup>. Os limites da emancipação política “*surgem imediatamente no facto de o Estado se poder libertar de um constrangimento, sem que o homem se encontre realmente liberto; de o Estado conseguir ser um Estado livre, sem que o homem seja um homem livre*” (MARX, 2008: p. 10). E complementa: “*A emancipação política representa, sem dúvida, um grande progresso. Não constitui, porém, a forma final de emancipação humana, antes é a forma final de emancipação humana dentro da ordem mundana até agora existente. Nem vale a pena dizer que estamos aqui a falar da emancipação real, prática*” (MARX, 2008: p. 11-12).

Portanto, a emancipação política em si não representa a emancipação humana. Para Marx (2008, p. 30) “*toda a emancipação é uma restituição do mundo humano e das relações humanas ao próprio homem*”. Assim,

A emancipação humana só será plena quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (*forces propres*) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política. (MARX, 2008, p. 30).

O sentido emancipatório que queremos dar nesta reflexão filosófica se propõe a postular uma nova cultura de formação política que ressignifique o próprio conceito de “*emancipação*” que venha estimular os sujeitos à assunção de atitudes, dentre elas, destacamos a rebeldia e a indignação. Portanto, pensar um processo emancipatório para os grupos sociais historicamente marginalizados da condição de **Ser Mais** significa realizar a irrupção de um outro processo, a desbarbarização. Se falamos em desbarbarização significa que há uma barbárie que se encontra estilizada.

Devemos entender que se tivermos pessoas emancipadas teremos sociedades emancipadas. Não se pode querer emancipar a sociedade sem libertar o ser humano e, ao contrário também não funciona, pretender emancipar a sociedade sem emancipar o ser humano. Por isso, a emancipação começa pelo homem e atinge a sociedade. Seu contrário significa a imposição de novos totalitarismos que também podem possuir aparências ditas “*democráticas*” e/ou “*socialistas*”. A emancipação enquanto categoria de análise significa conscientização e racionalidade. Mas seria o capitalismo neoliberal consciente e racional? Não. O capitalismo neoliberal possui uma consciência limitada no binômio ‘lucro-exploração’ e um racionalismo desumano que impõe às pessoas e às sociedades uma nova espécie de escravidão, a do mercado que fabrica o “*homo oeconomicus*” para que tenha fé na arte do consumo.

Conforme já afirmamos, a educação não é necessariamente um fator de emancipação. Ela proporciona assumirmos uma atitude emancipatória, mas não propriamente a emancipação em si. Pois, o emergente na atual sociedade pós-neoliberal é tornar os sujeitos da história que venham a impedir a continuidade da barbárie de um **logos** irracional inserido no modo de produção capitalista. Assim, a emancipação é uma atitude que pode levar o homem a um novo mundo, onde se faz presente na realidade atual um amplo processo ininterrupto de “*desumanização*” a partir de uma “*consciência coisificada*” ou até mesmo “*ausência da consciência*” em momentos fortes da barbárie nesta lógica do capital que realiza sem nenhum escrúpulo a “*fetichização da técnica*” negando às pessoas a possibilidade de amar e da compaixão. Trata-se de uma verdadeira “*consciência deformada*” que é causa da “*consciência alienada*” presente na sociedade do consumo. Tal consciência vem impedindo que os sujeitos históricos possam vislumbrar uma outra consciência possível, a saber: a “*consciência emancipada*”.

<sup>12</sup> Cotrim (2007) estabelece um estudo sobre a política e a emancipação nos escritos de Marx (1848-1871).

Na América Latina e no Brasil vivemos sob a égide de uma democracia tutelada que não apresenta sentidos que direcionam os sujeitos históricos ao processo de emancipação. Pelo contrário, trata-se de uma democracia que barbariza ao negar a participação social dos sujeitos na esfera pública.

Após a II Guerra Mundial e com o fim do socialismo real criou-se o mito de que a democracia liberal seria a única forma de sociabilidade existente e aceitável. Trata-se de uma ideia base do pensamento único que se fortaleceu a partir dos anos 1980 com o chamado “*Consenso de Washington*”. Sabemos que existe uma cisão funcional entre dois mundos, a saber: a esfera pública e a esfera privada. Na sociedade capitalista contemporânea e neoliberal essa cisão se expressa no aspecto político que pretende universalizar a classe particular, ou seja, a burguesia. Os seres humanos não passam de “**coisas**” genéricas que através do Estado são membros de uma sociedade civil ou cidadãos o que significa uma mesma posição. Contudo, os seres humanos vivem relações de intercâmbio o que os diferencia no interior dessa falsa igualdade genérica. Por isso, alguns...

[...] assumem posição de proprietários dos meios de produção, compradores de força de trabalho, ou expropriados vendedores de força de trabalho. Neste sentido, a identidade como cidadãos é um campo de universalidade possível daquilo que na existência real do intercâmbio material é a base do conflito. (IASI, 2007, p. 52).

A teoria marxista defende a necessidade de transformar a sociedade a partir das relações sociais de produção e de propriedade o que concordamos ser o ponto de partida, mas não o de chegada. A questão do Estado ainda deve ser um ponto central de reflexão para se vislumbrar outra sociedade possível, emancipada e libertada. O que acontece nestes últimos tempos é um verdadeiro sintoma de anemia. Vivemos numa sociedade do pensamento único, “*fim das ideologias*”, “*fim da história*” e “*fim das utopias*”. Essa sociedade determinou a *práxis* dos partidos políticos, da esquerda mundial e dos grupos sociais a buscarem sua “*inclusão*” neste espaço destinado a poucos. Por isso, não falamos mais de oprimidos, mas de exclusão social. Excluídos do sistema único, do pensamento único, à margem dessa sociedade do capital. Agora, o discurso de todos/as parece ser homogêneo: Queremos entrar na sociedade do espetáculo e do mercado onde o lema e a bandeira única são: *Consumir, consumir, consumir*. Consumo significa literalmente participar do mercado, ou melhor, comprar. Quem não compra não consome, quem não consome está excluído. A exclusão também é uma forma de barbárie que não produz a possibilidade de uma sociedade emancipada. Contudo, para onde foram os oprimidos? Será que foram incinerados e viraram “*adubos*” da Aracruz Celulose? Evidentemente que eles existem e estão por toda parte, em todo o planeta, em todos os continentes. Mas, diante da falsa conquista da “*cidadania*” outorgada pelo Estado se encontram em transição entre o estado de “*excluídos*” e ora no estado de “*incluídos*”. Há uma alternância em ambos os espaços. Os que permanecem no estado de “*excluídos*” são socorridos por políticas paliativas e compensatórias em nome de um direito social historicamente negado como é o caso do Programa Bolsa Família<sup>13</sup> no Brasil, exemplo de política social para muitos países emergentes e pobres do mundo.

Este projeto de sociedade existente revela-nos uma opressão mais perversa ainda, pois mantém os pobres na condição de excluídos e, de vez em quando, na condição de incluídos do sistema capitalista. Há nisso tudo uma intencionalidade ideológica que se esconde sob a ótica do “*direito social*”. Em nome do “*direito social*” é que o processo de

<sup>13</sup> João Pedro Stédile, em entrevista à TV Estadão, no dia 28/02/2008 declarou que as medidas do governo Lula para a questão do social como o Programa Bolsa Família que atende por volta de 20% da população mais pobre no Brasil acaba sendo antagônico, pois “*resolve o problema social porque estas famílias estavam na miséria absoluta e, de certa forma, acomoda essas famílias, por isso que nós temos sido críticos. (...) a Bolsa Família gerou uma apatia naqueles pobres, por isso que ela deveria ser um programa transitório, só para tirar o cara da fome, e combinado com outro programa que levasse emprego*” (STÉDILE, João Pedro).



“**despolitização**” acontece e faz com que os sujeitos sociais de ontem se tornem “*indivíduos cidadãos*” de hoje por meio da implantação do que denomino de “**cultura de acomodação social**”, de certa forma, na mesma direção daquilo que Kant entendia por “*menoridade*” que atribuía a outros sua representatividade política, econômica, social e até mesmo religiosa-cultural-educativa.

Portanto, concordamos com a afirmação de Iasi (2000, p. 62) de que “*os indivíduos, cidadãos, podem ser na esfera privada judeus, operários, ianomâmis, negros, empresários, sociólogos ou comunistas, e isso os obriga a respeitar hierarquias, disciplinas e hábitos particulares que os condenam à menoridade, guardando seu caráter universal genérico para uma transcendência sofisticada*”. Não há emancipação humana, mas uma “*consciência coisificada*”, uma armadilha ideológica organizada pela lógica do mundo capitalista que faz com que o ser humano creia estar sendo livre e emancipado já que possui o “*direito social*” que lhe fora historicamente negado.

A não emancipação significa pensarmos também na não libertação dos sujeitos que se encontram numa relação não humana com o mundo que se dá por meio da “**fetichização**”. Segundo Iasi (2007, p. 54) “*o fetiche, inseparável da forma de mercadoria, tem como seu duplo inevitável a reificação, isto é, os seres humanos, ao atribuírem às coisas características humanas, transformam-se a si mesmos em coisas, colocam-se sob o jugo daquilo que produzem*”. A fetichização demonstra o caráter endógeno do capitalismo que aplica o caráter genérico ao ser humano como atesta Iasi.

O caráter genérico do ser humano na mediação do Estado, na atual sociedade, é a expressão da universalidade do capital. Dessa maneira, não há contradição nos termos que expressam essa igualdade: somos todos cidadãos, membros da sociedade burguesa (civil se preferirem), somos todos, portanto, capital. Essa universalidade esconde o fato de a igualdade exigir que alguns assumam o papel de acumuladores de valor e mais-valia, enquanto outros se transformam em mercadorias que, uma vez consumida, pode gerar o capital. (IASI, 2007, p. 56).

Anteriormente trouxemos as seguintes palavras de Marx: “*Toda emancipação constitui uma restituição do mundo humano e das relações humanas ao próprio homem*”. Para que haja essa emancipação anunciada por Marx precisamos superar três mediações essenciais ao capitalismo, a saber: o mercado e a mercadoria, o capital e o próprio Estado. O Estado que se apresenta neste contexto é o próprio Estado Capitalista e não há outro. Contudo, Marx não pensava em uma nova forma de Estado, mas no fim do Estado, ou seja, uma sociedade sem Estado e seus aparelhos ideológicos e repressivos.

Penso que poderíamos vislumbrar o fim do Estado Capitalista, mas também numa outra forma de pensar a participação política de todos/as “*emancipados*” e “*libertados*” do sistema capitalista. O fim do Estado capitalista é uma urgência necessária para pensarmos noutra organização social possível que realmente possibilite a emancipação e o fim da “*opressão*” aos pobres. Com o fim do Estado Capitalista será o fim também da legalização e consolidação da ética da dominação de classes estabelecida em nossas consciências como algo “**natural**”. Para pensarmos em emancipação devemos então nos perguntar enquanto seres humanos: *Uma outra forma de associação humana que vá além do Estado é possível?*

Para Iasi (2007) a emancipação humana seria o fim da pré-história construída pela divisão social do trabalho e pela lógica do capital que se estabeleceu como valor sagrado em nossas consciências.

A emancipação humana, fim da pré-história da humanidade, exige a superação das mediações que se interpõem entre o humano e seu mundo. Para que a humanidade, reconhecendo a história como sua própria obra, possa decidir dirigi-la para outro caminho, diferente do beco sem saída para o qual a sociedade capitalista mundial levou a espécie. Nos termos de Marx,

assumir de forma consciente e planejada o controle do destino humano. (IASI, 2007, p. 59).

Parece ser consenso de que vivemos historicamente sob a égide de uma forma social reguladora que necessita de um senhor ou de senhores. Para Marx, a ideia de emancipação humana significa, portanto, romper com a sociedade regulatória e de que homens e mulheres possam assumir o controle da história de maneira consciente e planejada. Afirma Iasi (2007, p. 69) que “a emancipação humana exige que os seres humanos assumam o controle consciente de sua existência, superando as mediações que impedem a percepção de sua história como fruto de uma ação humana”. Com isso, vislumbrar a emancipação humana enquanto ação coletiva significa superarmos as mediações já apontadas, a saber: o capital, o mercado/mercadoria e o Estado.

Pensar o fim do metabolismo do capital significa pensar a negação da propriedade privada dos meios de produção e da força de trabalho como mercadoria. O fim da lógica do mercado e das mercadorias é necessário para que se possa vislumbrar a importância do valor de uso sobre a lógica atual do valor de troca, o que necessita a capacidade de produção em abundância dos meios necessários à vida e a superação da subordinação dos homens e mulheres à divisão social do trabalho e, por fim, a superação necessária de pensar o trabalho como meio de vida.

Por fim, a terceira e última mediação a ser superada, o Estado. A superação do Estado significa determinadamente a eliminação da sociedade de classes. Trata-se de entender que não é a sociedade que se encontra a serviço do Estado ou regulada por ele. Pelo contrário, devemos inverter esta lógica e colocar o Estado numa posição que se destine a agir em defesa e a partir do que a sociedade quer. Alguns afirmarão que isso já acontece e não posso discordar. Porém, permitam-me dizer que o Estado somente se coloca a serviço da sociedade de classes na atualidade desde que a classe seja a dominante. Nisso temos que ser realistas, nem o socialismo ou qualquer regime adepto às teorias marxistas deram conta de promover. Muitos menos, o capitalismo que segue com seu regime *exploratorius* com algumas mudanças ideológicas que a cada dia que se passa percebemos com menos intensidade suas reais intencionalidades e barbáries. Quem sabe a crise econômica dos Estados Unidos<sup>14</sup> não seja um sinal dos tempos para pensarmos noutra sociedade, noutra mundo, noutra forma de organização política. Por que não?

## Considerações finais

Santos (2007) entende que a emancipação parte do pressuposto de três esferas: política, humana e social. É a partir delas que a humanidade construirá uma *práxis* transformadora e revolucionária tendo em vista um diálogo crítico com as novas realidades e sujeitos neste século XXI. Para o sociólogo Boaventura de Souza Santos há uma evidência da existência da “*emancipação social*” e que precisamos reinventá-la. Mas o que seria emancipação social? Por que a necessidade de reinventá-la? Para ele, a emancipação social possui três grandes dimensões a serem reinventadas, a saber: epistemológica, teórica e política.

<sup>14</sup> Na verdade, a crise que se iniciou nos Estados Unidos é um sinal da crise institucional do capitalismo. Recentemente, no Seminário Internacional “**A crise vista pelos marxistas do século XXI**” organizado pela PUC-SP no dia 24 de Agosto de 2009 trouxe importantes análises desse momento histórico de mudanças paradigmáticas. Portanto, se há uma crise do capital, há também perspectivas para o socialismo já que o capitalismo exhibe de forma clara suas limitações e contradições. Contudo, conforme destacam os marxistas do século XXI, as interrogações permanecem: “*O que vem depois da crise atual? Como será a economia mundial após essa crise? Que tipo de capitalismo pode sair deste momento? Esta crise representa o fim do neoliberalismo? Nesse caso, que modelo o substituiria? Ou ainda, em que medida a luta anticapitalista, na teoria e na prática pode avançar a partir da crise atual?*”. (Conferir: [http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia\\_id=16122](http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=16122)).

(...) a emancipação social é um conceito absolutamente central na modernidade ocidental, sobretudo porque esta tem sido organizada por meio de uma tensão entre regulação e emancipação social, entre ordem e progresso, entre uma sociedade com muitos problemas e a possibilidade de resolvê-los em outra melhor, que são as expectativas. (SANTOS, 2007, p. 17).

Para Boaventura de Souza Santos há uma crise nas sociedades, em duas vias contrárias, uma crise da regulação e a crise da emancipação. Na verdade, uma tensão constante que se evidencia a partir da visão eurocêntrica e colonialista que temos acerca das coisas, do mundo e da própria humanidade. Essa tensão se apresenta polarizada em duas forças que se contrapõem: a regulação, com sua **episteme** no *logos* estrutural-funcionalista e, por outro lado, a emancipação, com os marxistas. Contudo, a experiência histórica demonstrou que qualquer das forças promoveu ou ampliou a noção de sociedades coloniais que se afirmam na violência de coerção e na violência de assimilação. E quando pensarmos em sociedades coloniais ou colonialismos devemos entender estas categoriais no sentido de sociedades a serviço do capital e da ampliação do capitalismo.

O que Santos (2005 e 2007) nos propõe refletirmos é a superação de uma racionalidade indolente, ultrapassada e anti-humana que se afirmou na história dos homens e, principalmente, na cultura dominante do ocidente. Por isso, devemos entender a regulação e a emancipação como matrizes fundamentais no pensamento da modernidade ocidental. Contudo, o paradigma da regulação se perpetua no poder e determina a sociedade capitalista na qual vivemos. Daí a necessidade do que Santos (2005, p. 257) chama de **“transição paradigmática”**.

A transição paradigmática é, assim, um ambiente de incerteza, de complexidade e de caos que se repercute nas estruturas e nas práticas sociais, nas instituições e nas ideologias, nas representações sociais e nas inteligibilidades, na vida vivida e na personalidade. E repercute-se muito particularmente, tanto nos dispositivos da regulação social, como nos dispositivos da emancipação social. Daí que, uma vez transpostos os umbrais da transição paradigmática, seja necessário reconstruir teoricamente uns e outros. (SANTOS, 2005, p. 257).

Por isso, Boaventura de Souza Santos defende a idéia de reinvenção das possibilidades emancipatórias diante do mundo dominado por utopias conservadoras, dentre elas, a utopia do neoliberalismo. A legalidade, os direitos humanos e a democracia são desde a Revolução Francesa instrumentos hegemônicos da sociedade moderna e não conseguirá efetivar a emancipação da humanidade, isto é fato. Aliás, o papel das instituições é impedir que haja a emancipação. Diante disso, Santos (2007, p. 68) nos questiona: “[...] *O central em nossa questão é saber se os instrumentos hegemônicos podem ter uso contra-hegemônico. Como criar e fazer uso contra-hegemônico da legalidade? Como fazer uso contra-hegemônico dos direitos humanos e da democracia?*”

Não temos dúvida de que as posições do sociólogo Boaventura de Souza Santos nos ajudam a compreender um problema da *práxis* humana. A questão da regulação e da emancipação é uma dialética que devemos buscar resolver com o intuito de encontrar o sentido real da existência humana. As chamadas possibilidades emancipatórias defendidas por Santos (2005) buscam dar um novo sentido ao que-fazer humano que em essência é um ser da emancipação por natureza. Mas o que seriam as possibilidades emancipatórias? São as emancipações necessárias aos novos paradigmas e não simplesmente a um único e exclusivo paradigma como na atual conjuntura alicerçada sob a égide do paradigma capitalista. Podemos definir então um mapa da transição paradigmática a partir de algumas emancipações emergentes para a recomposição da humanidade, a saber: comunidades domésticas cooperativas, produção eco-socialista, necessidades humanas e consumo solidário, comunidades-amiba (em processo constante de reconstrução e de reinvenção), o

socialismo-como-democracia-sem-fim, a sustentabilidade democrática e soberanias dispersas e, por fim, as chamadas lutas paradigmáticas e subparadigmáticas (SANTOS, 2007, p. 336-344). Essas emancipações possibilitarão como que a dialética regulação-emancipação seja superada.

A transição paradigmática não é a substituição de um modelo por outro, pelo contrário, trata-se da substituição de um único e exclusivo modelo por outros variados, calcados na organização e emancipação humana, pois não podemos pretender que a emancipação se torne única para todos os povos da terra, assim como foi feito com a “*democracia*” que se tornou um valor ou seria des-valor universal para todos e os que não aceitam são obrigados a aceitá-lo, haja vista o caso do Afeganistão e do Iraque.

Na prática social, a dialética da regulação e da emancipação é exercida em núcleos de ação e não-ação, conflitos relativos à possibilidade, à propriedade, à moralidade, à legalidade, ao realismo ou à normalidade. Dada a infinita variedade de relações sociais, o dilema de ancorar nelas formas de conhecimento, de poder e de direito reside no facto de que a acentuação dessas formas acarreta a sua própria trivialização: se os conhecimentos, os poderes e os direitos estiverem em todo o lado, não estão em lado nenhum. O mesmo pode ser dito relativamente à regulação e à emancipação: para se escapar ao dilema de as trivializar ao afirmar a sua proliferação enquanto processos sociais, é necessário centrar a análise na tensão dialética entre ambas. (SANTOS, 2005, p. 258).

Dessa forma, entendemos que as concepções de Boaventura de Souza Santos e de Mauro Iasi se complementam no sentido de que ambas estão em sintonia com a tradição marxista. O que os diferencia é o enfoque dado à categoria emancipação. Por outro lado, gostaria de realizar a analogia entre regulação e emancipação para o que entendo como consciência coisificada e consciência emancipada. A regulação é uma ação hegemônica da sociedade moderna que consegue êxito na produção de “*consciências coisificadas*”. Por outro lado, a emancipação é uma ação contra-hegemônica ou mesmo não-hegemônica que por meio das alternativas dos movimentos sociais, das redes solidárias e dos grupos sociais coletivos buscam conscientemente novas “*consciências emancipadas*”. Assim, entendo que precisamos urgentemente realizar esta transição paradigmática que supere as “*consciências coisificadas*” e reinvente as “*consciências emancipadas*”.

Dessa forma, o *homo emancipator* é um ente, um devir. Sua existência depende da transição paradigmática entre a hegemonia dos marcos regulatórios à assunção da contra-hegemonia de possíveis marcos emancipatórios (emancipações) conforme determina a teoria sociológica de Boaventura de Souza Santos (2005).

Assim, o marco emancipatório será possível à educação do campo a partir da efetivação do caráter pedagógico do processo revolucionário e de uma pedagogia socialista humanizadora como nos aponta, em tempos de fardo histórico, o educador Paulo Freire.

Se os líderes revolucionários de todos os tempos afirmam a necessidade do convencimento das massas oprimidas para que aceitem a luta pela libertação – o que de resto é óbvio –, reconhecem implicitamente o sentido pedagógico desta luta. Muitos, porém, talvez por preconceitos naturais e explicáveis contra a pedagogia, terminam usando, na sua ação, métodos que são empregados na “*educação*” que serve ao opressor. Negam a ação pedagógica no processo de libertação, mas usam a propaganda para convencer... [...] Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepôr aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “*coisas*”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente. (FREIRE, 1987, p. 55-56).

### Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. 2ª. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, Max. Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

COTRIM, Livia Cristina de Aguiar. Marx: política e emancipação humana (1848-1871). Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências Sociais. São Paulo: PUC-SP, 2007.

FERNANDES, Florestan. Nós e o marxismo. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 26ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GENTILI, Pablo. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

IASI, Mauro Luis. Ensaio sobre consciência e emancipação. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MARX, Karl e ENGELS, F. A Ideologia Alemã. São Paulo: Martin Claret, 2006.

\_\_\_\_\_. Para a questão judaica. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MÉSZÁROS, István. Para além do capital: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

\_\_\_\_\_. O desafio e o fardo do tempo histórico. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. O século XXI: socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo, 2003.

\_\_\_\_\_. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. O poder da Ideologia. São Paulo: Boitempo, 2004.

NASCIMENTO, C. G. Educação do Campo e Políticas Públicas para além do capital: hegemonias em disputa. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Brasília: UnB, 2009.

ROSSI, Wagner Gonçalves. Capitalismo e Educação. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, 1977.

SANTOS, Boaventura de Souza Santos. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo, 2007.

# Educação do campo e desenvolvimento territorial rural<sup>1</sup>

**Bernardo Mançano Fernandes**

Professor do Departamento de Geografia – FCT/Unesp de Presidente Prudente  
Coordenador da Cátedra da UNESCO de Educação do Campo e Desenvolvimento  
Territorial no Brasil - Unesp  
Pesquisador do CNPq  
E-mail: bmf@fct.unesp.br

## Resumo

Este artigo é resultado da Conferência proferida no I Encontro de Educação para o campesinato do município de Goiás no ano de 2010. Apresento uma reflexão das experiências de Educação do Campo com que tenho convivido e as perspectivas de se construir caminhos para continuar a caminhada da construção desta política pública, cujo nome foi cunhado pelos movimentos camponeses na construção de seu projeto de educação.

**Palavras-chave:** Educação do campo, campesinato, território, luta pela terra, política pública.

## Resumen

### Educación del campo y desarrollo territorial rural

Este artículo es el resultado de una conferencia pronunciada en la Primera Reunión de la Educación para el campesinado de la ciudad de Goiás en 2010. Presento una reflexión de las experiencias de la Educación del Campo con la que he vivido y las perspectivas de la construcción de caminos para seguir caminando en la construcción de esta política pública, cuyo nombre fue acuñado por los movimientos campesinos en la construcción de su proceso educativo.

**Palabras claves:** Educación del campo, campesinado, territorio, lucha por la tierra, política pública.

## Abstract

### Education for the countryside and rural territorial development

This article is the result of Conference given at the First Meeting of Education for the peasantry of the city of Goiás in 2010. I present a reflection of the experiences of Education for Countryside with which I have lived and the perspectives of building pathways to continue walking for the construction of this public policy, whose name was coined by peasant movements in the construction of their educational process.

---

<sup>1</sup> Nota dos editores da Revista NERA: Este texto é a transcrição de uma conferência proferida pelo Prof. Dr. Bernardo Mançano Fernandes no I Encontro de Educação para o campesinato do município de Goiás, ocorrido no ano de 2010. O texto foi publicado primeiramente como capítulo de livro em COSTA, A. A. da et al. (orgs.). *Práticas, desafios e proposições para uma educação do campo no município de Goiás*. Goiânia: Editora Vieira, 2011. Contudo, por se tratar de um número especial da Revista e considerar que o texto possui significativa contribuição para o tema em questão, a Coordenação de Publicação da Revista NERA decidiu publicar novamente em forma de artigo, permitindo maior circulação do trabalho e contribuição ao debate.

**Keywords:** Education for the countryside, peasantry, territory, struggle for land, public policy.

Boa noite a todos e a todas. Eu quero agradecer à Universidade Estadual de Goiás pelo convite, em especial, à professora Francilane, pela oportunidade de estar aqui com vocês e poder falar um pouco do trabalho que vimos fazendo, que é estudar a educação do campo, estudar o campo, estudar os movimentos camponeses, estudar essa realidade de que a Dores falou um pouco.

Dom Tomás explicitou um pouco mais *para* nós o que é a realidade do campo brasileiro, começando desde a ditadura militar até hoje. E das Dores falava aqui sobre o que o Dom Tomás nos ensinou [*né?*], o trabalho do Dom Tomás, e de bispos e de outros agentes de pastorais, homens e mulheres que nos ensinaram a defender nossos direitos. Ela usou a expressão: “ensinaram os pobres a ter direito”, e nós sabemos que hoje, na Universidade Federal de Goiás, em convênio com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) os pobres fazem o curso de direito. Penso que esse é o exemplo de quanto o Brasil cresceu, quanto que o Brasil mudou pelo trabalho do seu povo, pelo trabalho da luta principalmente do povo do campo está mudando a história do Brasil.

Da década de 1940 até a década de 1980, o campo brasileiro, viveu um intenso êxodo, e desde a década de 1990, por causa da luta pela terra e por causa da Reforma Agrária, das ocupações de terra, das criações dos assentamentos, o campo brasileiro viu este êxodo diminuir. Não é só o Brasil, é a América Latina e o mundo. Aquela tendência de intensa diminuição da população diminuiu e hoje nós temos a compreensão de que o lugar da vida não é só na cidade, o lugar da vida é no campo e na cidade. Nós temos que viver bem nesses dois espaços.

E é pensando dessa forma que o movimento camponês, desde a década de 1980, vem ocupando terra, enfrentando os militares, enfrentando a ditadura, enfrentando o latifúndio, enfrentando o capital, foi construindo perspectivas de desenvolvimento territorial e, dessa política surgiu a necessidade, a educação do campo.

Eu me lembro que, em 1979, eu visitei as ocupações de Ronda Alta no Rio Grande do Sul, que foi uma das lutas que fez surgir o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. Acompanhei as lutas em Sumaré no Estado de São Paulo, visitei a ocupação da fazenda Burro Branco em Santa Catarina. Eu ainda não estava na universidade, eu trabalhava na pastoral da juventude e pude acompanhar o trabalho da CPT- Comissão Pastoral da Terra, eu sou filho de camponês. Meu pai faleceu sem saber porque perdeu a terra. E eu me interessei muito para saber o que aconteceu, por que eu migrei para a cidade em 1960 e em 1980 conheci pessoas que estavam voltando para o campo.

Entre na universidade no curso de Geografia e comecei a estudar esses territórios, comecei a estudar os assentamentos em 1987 e percebi a demanda que havia por parte das famílias assentadas para conseguir criar novos assentamentos, a demanda por educação e pela alfabetização de jovens e adultos. Eu observava que aquela era uma necessidade básica, ou seja, colocar os filhos na escola, aprender a ler e a escrever é condição fundamental do desenvolvimento de um país, para o desenvolvimento do campo, para o desenvolvimento da agricultura. Evidentemente que essa luta tem futuro, mas, naquela época, os nossos projetos junto ao governo, as reivindicações que os movimentos faziam junto com os governos eram para criar cursos de alfabetização de jovens e adultos. Naquela época, as lutas eram para criar escolas de Ensino Básico.

Esse processo foi crescendo porque as pessoas foram sendo alfabetizadas, as crianças foram entrando na escola, terminando o ensino fundamental e a luta então já não era mais somente pelo Ensino Fundamental, era pelo Ensino Médio, pelo Ensino Técnico. E à hora em que as pessoas foram estudando, elas começaram a perceber que elas tinham que ir mais além. Elas precisavam entrar na universidade, só que *a gente* sabe que a universidade ainda é um feudo em que uma pequena parcela da população pode entrar. Embora *a gente* acompanhe a realidade e perceba que a universidade vem-se democratizando, ainda é para poucos. Esse processo de democratização é muito lento e

uma parcela grande da população brasileira ainda esta fora da escola. Assim, começamos a pensar de que maneira nós poderíamos criar cursos especiais para colocar os assentados nas universidades, para que eles pudessem cursar os cursos para ajudar na formação, na qualificação dessas pessoas para que ajudassem a desenvolver o território dos assentamentos.

Então, em 1997/98, realizamos em Brasília o primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, e desse encontro surgiu a proposta de criar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. O MST, a UnB, a UNESCO e o UNICEF foram os articuladores deste evento. Com esse programa, foram criados vários cursos superiores para os assentados, e hoje nós temos, no Brasil, mais de 80 cursos de nível superior. Nós temos a Universidade Federal de Goiás com o curso de Direito, nós temos a UNESP lá em Presidente Prudente, onde eu trabalho no curso de Geografia, nós tivemos um curso de História na UNB, um curso de História na Paraíba, de Agronomia na Universidade Federal de Sergipe, um curso de Agronomia na Federal do Pará, e vai começar um curso de Veterinária na Federal de Rio Grande.

Eu me lembro que o primeiro curso de Pedagogia foi feito na Universidade de Ijuí no Rio Grande do Sul. Nesses 12 anos, nós formamos mais de 5.000 alunos, essa política de Educação do Campo formou mais de 5.000 alunos e veja como essa realidade vai sendo criada, partiu da necessidade das mães de virem seus filhos na escola e virou necessidade de todos. Eu me lembro de quantas vezes, lá no Pontal do Paranapanema, que eu estava lá na cidade e as mães vinham reclamar por que os professores não tinham ido dar aula, e o argumento dos professores é que não podiam chegar ao assentamento porque estava chovendo, e as mães falavam: “se eu cheguei aqui para reclamar porque você não pode ir até lá *pra* dar aula”. Logo, nós professores fomos vendo o quanto era importante que o professor fosse alguém da comunidade. Então como nós poderíamos trazer esses jovens para as universidades para que eles se formassem e pudessem trabalhar em prol dos seus próprios territórios, em prol da suas próprias comunidades? Nesse propósito, nós temos que formar engenheiros agrônomos, formar médicos, nós temos que formar veterinários, geógrafos, historiadores e agora, recentemente abriu o curso de Jornalismo na Federal do Ceará. Sem terra pode ser jornalista. Camponês pode ser jornalista. Nós estamos revolucionando o conceito quando entendemos que um jovem sem terra, que um camponês, uma camponesa, um agricultor familiar, uma agricultora familiar, um lavrador, uma lavradora, um caboclo, uma cabocla pode ser médico, pode ser engenheiro, pode ser professor(a), pode ser o que quiser, inclusive continuar sendo agricultor.

Portanto, essa perspectiva está mudando no Brasil, eu não conheço outro país... Eu tenho viajado á América Latina, a América do Norte, a Europa, a Ásia, e não conheço nenhum país que tenha uma política desse tipo. Ainda, nos outros países as escolas do campo estão acabando, temos algumas experiências isoladas, mas, em escala nacional como nós que temos uma política de Educação do Campo, não conheço nada similar em outro país

Podemos, assim, pensar na criação de institutos de pesquisa formados por esses jovens que fizeram a graduação, o mestrado, o doutorado e agora vão ser professores e nos não vamos mais ficar discutindo alfabetização, alfabetização tem que se tornar um problema resolvido para nós. Nós vamos discutir de que maneira podemos produzir de forma saudável, de que maneira que nós podemos abolir o agrotóxico e desenvolver a agroecologia, de que maneira que nós podemos limitar o tamanho da propriedade da terra, de que maneira nós podemos comer comida saudável e não comida industrializada, de que maneira podemos ter saúde, de que maneira nós podemos ser saudáveis.

Portanto, isso tudo faz parte de uma visão de mundo, de um paradigma que vê, que propõe um modelo de desenvolvimento para o Brasil, e esse modelo de desenvolvimento está calcado na Reforma Agrária, nas comunidades camponesas, na produção em pequena escala, na agroecologia... Evidentemente que isso bate de frente com o agronegócio, isso bate de frente com a produção em larga escala, isso bate de frente com o veneno utilizado para produzir a comida que nós comemos. Aí nós então vamos



disputar, disputar o poder com as grandes transnacionais, com as grandes empresas capitalistas, com o governo, com a própria universidade. Porque, dentro da universidade, tem muita gente que acredita que a saída para o Brasil é a grande produção, é o agronegócio e que isso que nós estamos fazendo em defender a Reforma Agrária, limitar o tamanho da propriedade da terra, que isso que nós estamos fazendo em colocar esses jovens na universidade é coisa sem valor, coisa sem perspectiva de futuro.

Então, há essas duas visões que nós estudamos, debatemos, pesquisamos, construímos, transformamos a realidade e vamos mudando. De uma coisa nós temos certeza. Desde que Don Tomás chegou aqui em Goiás, Goiás mudou muito. Desde que eu comecei a estudar, desde que cada um de nós começamos a estudar, percebemos que nós estamos avançando, nós estamos melhorando.

Eu fico pensando, em 1987, quando eu fui trabalhar na primeira escola de assentamento para discutir a alfabetização de jovens e adultos, jamais passaria pela minha cabeça que um dia eu estaria aqui, em Goiás, falando que vamos começar uma turma de mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe, na Cátedra da UNESCO, que agora coordeno, com alunos oriundos da população camponesa. E é bem provável que alguma daquelas crianças que foram alfabetizadas hoje vai fazer o mestrado. Isso é superação, isso é transformação, isso é revolução, isso é desenvolvimento.

Assim, a educação do campo e o desenvolvimento, elas andam coladas, agora nós sabemos que fazer isso não é fácil. Nós sabemos o que a turma de Direito da Universidade Federal de Goiás está enfrentando. Semana passada, nós estivemos no TCU com, aproximadamente, 60 universidades brasileiras federais e estaduais debatendo com o TCU para superar os obstáculos que estão impedindo novos cursos do PRONERA. Os ruralistas estão com medo de que essa política avance. Eles tentam impedir a criação de cursos nas universidades, eles tentam impedir que os alunos recebam bolsas, e caluniam, dizendo que essas bolsas são *para* fazer invasão de terras.

Então, nossa luta é, muitas vezes, uma luta pelo direito, para derrubar a criminalização, para derrubar o preconceito. Logo, construir um paradigma de resistência é mais que produzir ciência, é produzir uma visão de mundo que consiga romper com um conjunto de preconceitos, um conjunto de obstáculos que nós enfrentamos a cada dia.

O Brasil tem uma perspectiva muito grande e, *para* finalizar, eu vou colocar aqui uma questão que eu julgo extremamente importante que é a mudança da matriz energética que o mundo está vivendo hoje, ou seja, nós *estamos* vivendo uma crise com a escassez da energia cuja fonte é o petróleo cada vez mais rara, e nós *estamos* vivendo um investimento enorme no mundo hoje da produção de agroenergia. O campesinato vai ficar de fora desse processo? É uma questão que nós temos que responder. Qual é o impacto da expansão da produção da agroenergia no sentido de diminuir a área produzida, a área que produz alimentos? De que maneira nós cidadãos, a sociedade, o povo, o movimento organizado vai debater essa questão. A expansão da produção de agroenergia já gerou uma crise alimentar mundial. Essa crise alimentar está levando a um processo de estrangeirização da terra. No Brasil, nos últimos dois anos, 4 milhões de hectares de terras *foram comprados pelos japoneses*, chineses e árabes. Os chineses, compram a terra, para produzir alimentos e agroenergia. Na África, eles compram a terra, trazem seus próprios trabalhadores, fazem os hotéis dentro da fazenda, fazem aeroporto, vêm com o avião, pegam a produção e levam.. Os árabes vão começar a fazer a mesma coisa. Na África, é terrível! Você vê situações em que a população está morrendo de fome No caso da Etiópia a população está morrendo de fome, tem que receber ajuda mundial para comprar comida enquanto os árabes estão plantando em suas terras. No ano passado, a Etiópia recebeu 4 milhões de dólares de ajuda humanitária e os árabes produziram 4 milhões de dólares em alimentos que foram levados para seus países.

Então, a mudança da matriz energética e a estrangeirização da terra está mudando a relação campo cidade, ou seja, o campo não vai produzir só alimentos e fibras, o campo vai produzir alimentos, fibras e energia. A população do campo vai mudar! O agronegócio não precisa de gente no campo, vai utilizar cada vez menos mão de obra. Este modelo cria um processo de exclusão enorme. O campesinato terá que pensar como tratar

essa nova realidade. A participação do campesinato nesse processo vai se dar de forma conflituosa, vai se dar pela disputa da terra entre campesinato e agronegócio, disputa pelo uso da terra em produzir agroenergia, e produzir alimentos. E, diante disso, a educação do campo vai ter que estudar esse processo.

Nesse caso, eu diria que esse é um tema extremamente importante e que vai desafiar todos nós, acadêmicos, na educação, no mestrado, no doutorado, a Comissão Pastoral da Terra, os movimentos camponeses, os governos... Vai desafiar todos nós a entender essa mudança que está ocorrendo hoje. Às vezes, temos a impressão de que ele ainda não nos afeta, mas, de um dia para o, outro chega uma grande empresa transnacional, cerca tudo, e as pessoas são expropriadas de sua terra.

Nesse sentido, essa discussão, ela recoloca a questão do limite do tamanho da propriedade da terra, ela recoloca a Reforma Agrária, ou seja, ela coloca, na ponta da pauta, a questão do território, a disputa territorial. O território pode ser usado simplesmente para produzir mercadoria ou o território pode ser usado para produzir a vida! E dentro do paradigma da educação do campo nós queremos defender o território que produz a vida, que garanta a soberania, que garanta o desenvolvimento, que garanta a participação de todos, mas uma participação de qualidade. Isso não é um problema que vai ser solucionado no futuro, ele vai ter que ser solucionado hoje, porque na hora que nós solucionarmos esse problema, nós vamos ter outro problema para resolver no futuro.

E eu queria dizer aos alunos de graduação que estão aqui e aos professores também que há uma demanda muito grande por pesquisa. Agora, eu queria sugerir a vocês que prestassem bastante atenção nesse movimento da realidade e participassem, pensando como agentes pensantes, produzindo conhecimento, publicando esse conhecimento, fazendo das nossas universidades um espaço ativo de questionamento dessa transformação que está ocorrendo em nosso país. Convido todos vocês para fazerem parte desse grupo de pessoas, dos movimentos e das universidades, que começou, na década de 1990, a discutir o paradigma da Educação do Campo, transformar essa realidade. Vocês acabaram de lançar um livro titulado de Geografia e educação do campo: para que e para quem serve a educação no campo no Estado de Goiás, uma mostra dessa pesquisa, uma mostra dessa iniciativa, ou seja, a presença do Goiás, vocês já estão mostrando a participação de vocês, é o ponto de partida, mas um livro é pouco, para o ano que vem, vocês têm que publicar mais. Todo ano. Nós temos que publicar os trabalhos que realizamos. Nós temos que mostrar que nós sabemos ler nossas realidades, para sermos independentes na teoria e na prática, na ciência e na política. Como declarava Dom Tomás em sua fala não foi o bispo que foi lá dirigir o povo, foi o povo que se dirigiu, foi o povo que tomou a sua consciência. E autonomia, soberania e território livre só existe quando nós somos livres!

Quero agradecer mais uma vez a oportunidade de estar aqui e convidar todos vocês para participar alegremente dessa realidade que nos desafia e lutar para que possamos continuar construindo o nosso país, enfrentar todas as forças que querem nos expulsar para as cidades, e que lutemos pelo campo, que lutemos pela educação do campo, pela escola do campo onde *a gente* possa ver no campo um espaço de vida com escolas, com comunidades, com produção de alimentos, com produção de agroenergia, ou seja, enfrentando todos os que querem defender o campo vazio, que querem defender aquilo que nós chamamos de deserto verde. Muito obrigado!

[aplausos]

**Lourdes Aparecida Silva:**

Então [né?]. Gente, eu creio que todo mundo se sente assim provocado [morosidade] e fica todo mundo querendo perguntar alguma coisa, portanto abrimos espaço para perguntas.

**Elizabeth Maria de Fátima Borges:**

Bom, professor, eu não quero fazer uma pergunta, mas [assim...] agradecer a você por estar aqui nesse momento com *a gente*, nesse evento, discutindo educação do campo. Nós já tínhamos lido tanto sobre Bernardo Mançano e ter a sua presença aqui é um presente [né?]. Como pesquisadora da educação do campo, com a minha identidade

camponesa, que eu sempre digo [né?], filha de camponeses, uma camponesa que hoje está na cidade tal como você, quero dizer [assim...] que ficamos encantados com as suas palavras, com a sua contribuição para esse momento de debate sobre educação do campo e que nós da UEG-Universidade Estadual de Goiás, secretaria municipal, estamos engatinhando [né?] nas pesquisas, nas lutas por ações afirmativas em prol da educação do campo, da capacitação de professores [né?]. E queremos dizer que a sua presença aqui foi primordial e que nós contamos com contribuições futuras [né?], com leituras [né?], com orientações e [assim...] foi de grande riqueza, sem igual. Muito obrigado pela sua participação aqui hoje.

[aplausos]

**Cleuton Ripol de Freitas:**

Boa noite a todos e a todas. Boa noite, professor, para mim foi muito bom ouvi-lo por que... Meu nome é Cleuton, eu sou da Universidade Federal de Goiás, sou professor, acompanho a turma de Direito e bem... Para *mim*, foi muito importante, porque a concepção que é trazida sobre a educação do campo, sobre as relações de poder no campo, elas são muito realistas para entender e representam [é...] posicionamentos que campo e cidade, a educação em seu todo pode construir, apreender e desconstruir também quando necessário. [É...] quando o senhor mencionava a perspectiva da América Latina [é...] eu me lembrei de Cuba. Talvez Cuba não tenha um projeto como o Pronera, porque teve um projeto de educação revolucionário efetivamente e penso que isso é muito importante, fazer memória [hã] neste país. E uma dúvida que eu tenho é a respeito [hã] da posição também que o senhor tem acerca do judiciário, [é...] no que diz respeito às ações do Pronera, a relação do Tribunal de Contas da União também é uma situação que é séria [enfático] e demonstra um posicionamento político do Estado [hã] diferente do que o senhor chamou de revolução. Não sei se vou concordar muito com esse termo, mas o fundamental mesmo é que posamos demonstrar as políticas que avançam também. Sei que é importante dizer que o território do agronegócio é um território também que ocupa muitos espaços. Nesse caso, o grande desafio é em que medida nós vamos ver também o agronegócio, ou seja, ter o agronegócio também como objeto de estudo, talvez, até numa perspectiva mais avançada. Mas eu me senti extremamente feliz de ouvi-lo pelo pouco que eu já li, também de pesquisa sobre o MST-Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, alguns artigos... Portanto para mim foi uma honra.

**Bernardo Mançano Fernandes:**

Essa questão que você aborda é muito interessante pelo seguinte. Os ruralistas no congresso nacional não perdem oportunidade para criminalizar os movimentos. O Poder Judiciário que aceita todas as provocações feitas pelos ruralistas para criminalizar os movimentos. O Poder Executivo está fazendo o jogo de dialogar com os dois campos: o campo do agronegócio e o campo do campesinato. Nosso problema é que não temos hoje, no legislativo, poder para enfrentar a bancada ruralista. Os nossos deputados, os nossos senadores não têm o mesmo poder que a bancada ruralista tem na correlação de forças, eles têm mais força do que nós. Então construímos caminhos, como por exemplo as políticas afirmativas. A política afirmativa, hoje é o debate nacional: cota para negros, cota para índios, cota para camponeses. Tudo isso está em debate, e temos uma parte da sociedade que é contra e outra é a favor. Esta questão ainda não está resolvido em nosso país.

Eu estou tentando analisar a correlação de forças nessa questão. Com essas iniciativas, nós estamos mudando, nós estamos marcando uma posição, ao criarmos políticas afirmativas. Nós não podemos trabalhar apenas com a concepção de políticas universais porque essas políticas universais, no fundo, são definidas pelo poder econômico e nós estamos querendo romper com a determinação do poder econômico, nós estamos tentando dizer o seguinte: os índios tem que ter um curso especial, os camponeses têm que ter um curso especial, a população negra que, historicamente, foi excluída têm que ter uma participação na sociedade, e essa participação dos índios, dos camponeses e dos negros

não pode ser somente por uma entrada universal. Entrada universal esconde um processo seletivo econômico muito grande.

Esse é o debate que nós estamos fazendo e tentando convencer a população, outros grupos estão tentando convencer a população do contrário. Nós temos, assim, uma parte da população dizendo: “eu sou completamente contra”, aí começa o processo de criminalização de nossa proposta. .

Nesse caso eu julgo importante ver os papéis dos poderes constituídos nesse processo, quem são nossos inimigos? Como no dia a dia, no nosso cotidiano nós vamos ter que lutar, nós vamos ter que pressionar, nós vamos ter que criar, nós vamos ter que refletir no sentido de tentar superar essa situação. É nesse sentido que eu creio que é uma revolução, uma revolução no sentido que nós conseguimos romper posturas tradicionais e criar o novo, como o curso de Direito da Universidade Federal de Goiás e o curso Veterinária da Federal do Rio Grande são mostras de uma vitória nossa! E eu me lembro que o curso de Agronomia da Federal de Sergipe, na época, eu me lembro que eu era presidente da Associação dos Geógrafos Brasileiros e eu estava numa reunião do Confea – Crea, e o presidente da Associação dos Engenheiros diz o seguinte os sem-terras ocuparam as nossas terras e agora querem ocupar a nossa universidade, como se os sem-terra não tivessem direito à terra e a universidade. Evidente que a burguesia brasileira acredita que as universidades são para os ricos. E o argumento que se cria na universidade para que criar mais um curso de agronomia para os sem-terra? O problema é que os cursos, 99% dos cursos das universidades, formam gente para o agronegócio, e nós queremos construir um programa disciplinar voltado para o território da agricultura camponesa. Nós queremos discutir conteúdos, nós queremos discutir a bibliografia, a visão de mundo, o perfil do aluno, o que ele vai fazer depois de egresso, tudo isso nós precisamos pensar.

E com relação a Cuba, Cuba, provavelmente, vai ser o único país que não vai mandar aluno para o nosso mestrado latino americano, por quê? Porque lá tem um monte de universidades que *tá* recebendo os alunos latino americanos. Então nós vamos trabalhar com alunos da Bolívia, da Venezuela, com alunos do Paraguai, com alunos do Uruguai, com alunos do Chile, com alunos da Guatemala, com alunos de Honduras, onde não existe a menor expectativa desse pessoal entrar no mestrado nos seus países. Portanto, eu acho que construir uma pós-graduação voltada para o desenvolvimento dos territórios camponeses é uma forma transformar a realidade. Logo, nós podemos protestar, nós podemos pressionar, mas, ao mesmo tempo que nós protestamos e nós pressionamos, ao mesmo tempo que nós dizemos que vamos fazer revolução no futuro, nós temos que saber fazer revolução hoje. Porque, senão vamos viver de discurso, o discurso revolucionário que tem uma utopia importante, mas que, no dia a dia acaba resultando numa reprodução de uma fala em que nada de concreto acontece. Eu acredito que nós temos que lutar para que as coisas concretas aconteçam e nós só transformamos a realidade criando novos espaços, nós não transformamos a realidade com espaços antigos. Nós temos que criar novas políticas e hoje, no Brasil, espaço para criar políticas públicas não falta, o que falta é organização da população para tentar pressionar nesse sentido, pressionar o governo, porque a maior parte das políticas públicas que estão sendo desenvolvidas no Brasil hoje vem de cima para baixo, nós temos que reverter esse processo com a sociedade organizada e propor políticas públicas desde baixo.

[aplausos]

#### **Karla Anyelly Teixeira de Oliveira:**

Boa noite. Eu sou Karla, trabalho aqui no curso de Geografia da UEG de Goiás e fiquei muito satisfeita também com a fala, não só com a fala, mas com a sua trajetória que eu conheço de diversos textos [e...] eu gosto muito [né?] de todo o movimento pela educação do campo, a questão do MST. Então, eu considero que não é só uma questão de gostar é uma questão de ver que há uma consciência de classe, de uma organização do conhecimento construído. E a fala de hoje, quando traz a questão da educação como um meio de desenvolvimento do território e com todas as políticas que [que...] o grupo vem desenvolvendo na área. Agora com o mestrado, eu gostaria de colocar a seguinte questão: vocês estão trabalhando com o camponês, com o camponês, aquele que reside no campo.

A minha questão é no sentido de qual política pública ou qual ação seria um caminho a ser adotado pra atuar com aquele camponês que foi expropriado do campo há anos. Qual é? É o sujeito que está aí nas periferias das cidades e voltando para nossas escolas públicas que a cada dia que passa ficam piores. E o que é pior que tem uma consciência de classe [é...] na verdade, não tem uma consciência de classe e concebe o movimento social de luta pela terra e todos os demais movimentos sociais a partir da ideologia da mídia, ou seja, aquela escola, a escola pública não está conseguindo [é...] mudar essa consciência por quê? Porque somente mediante as teorias, as leituras não têm encaminhado isso. Então como que ficaria a questão, qual que seria uma metodologia, uma proposta [é...] de um curso, oficina, de uma ação para fazer desenvolver essa concepção nessas pessoas [né?] que ele também é expropriado, que ele também não tem a terra hoje [né?]. Nem por onde passar por essa política ou mesmo questionar mudanças sociais. Assim, qual seria o caminho para pensar nesse sujeito que foi totalmente expropriado e que não tem nem mais a terra [né?]. Nem a consciência *pra* lutar pela terra a partir do MST ou de outro movimento social de luta pela terra. Essa é a problemática que eu aponto sem querer colocar um contra ponto, sem ir contra o que se está fazendo, que já é excelente, mas como pensar o outro lado, essa que é a questão.

[aplausos]

**Ana Laura:**

Boa noite, professor. Boa noite a todos e a todas. Meu nome é Ana Laura, eu sou graduanda de Direito da Universidade Federal de Goiás, eu sou de um período à frente, eu sou contemporânea da turma especial [é...] eu não tenho experiência de luta eu não tenho muita propriedade. A dona Maria das Dores que falou aqui e o senhor, eu agradeço antes de tudo. Provocou-me muito a questão quando o senhor colocou, instigou a sermos uma comunidade paradigmática porque, dentro da universidade, dentro da produção do conhecimento [é...], ainda muito tímida, as pessoas que discutem essa questão, elas se reunem para fazer paradigmas, para fazer, como bem o senhor disse, para construir concepções de mundo e eu queria que o senhor falasse um pouco sobre o que, talvez, nem todos e todas tenhamos conhecimento sobre o projeto que o senhor toca, que é o Dataluta, se o senhor puder falar, e a minha fala também vai um pouco ao encontro da minha companheira de Geografia. Não sendo pessimista e nem contestando o que está posto, mas é que as políticas que têm sido feitas *pro* campo e, principalmente, as de acesso à universidade, infelizmente, não têm considerado o campo, então, são projetos pedagógicos que são copiados na íntegra e talvez tenham violentado um pouco da cultura camponesa. É isso.

[aplausos]

**Ana Michelle Ferreira Tadeu dos Santos:**

Boa noite. Meu nome é Ana Michelle, sou acadêmica do 3º ano de Geografia. O melhor curso da unidade é Geografia. Eu quero agradecer pela presença é uma honra, nós temos feito estudos com seus artigos, com os seus escritos, para nós tem sido ótimo, um crescimento, uma maturidade que nós tem trazido. E muita gente, eu sei, e na minha sala tem gente que não sabe o que é camponês, quem que é o camponês, o que é o campesinato? Nós passamos alguns monitores em algumas salas para saber, para divulgar o evento, e as pessoas perguntavam quem que é o camponês? E eu tenho essa questão: quem que é o camponês de hoje, quem que é o camponês do século XVIII, do século XIX? Eu queria que o senhor diferenciasse para nós o que delimita o camponês de hoje e o que diferencia do antigo? Obrigado.

**Érika Macedo Moreira:**

Boa noite, pessoas. Boa noite, professor Bernardo, é uma honra e uma alegria muito grande tê-lo aqui [né?] nós também, como a Ana Laura citou, nós nos apropriamos de muitos dados trazidos pelo Dataluta, uma fonte de pesquisas muito importante [é...] para o grupo estudar agrariedade [né?]. Eu me chamo Erica, sou professora da Federal [é...] também trabalho com a turma e com as turmas regulares. E da mesma forma que as minhas colegas me antecederam, a Ana Laura e a Karla, a minha pergunta, eu me senti

instigada a refletir sobre o processo de construção do conhecimento [né?] nem tanto pensando na ponta, nos alunos, mas um pouco antes, uma preocupação bastante centrada na atuação dos professores, na atuação docente [né?], como desenvolver pesquisas que sejam paradigmáticas quando nós temos toda uma influência de uma matriz europeia, eurocêntrica, que determina uma forma específica como o conhecimento deve ser produzido, que, muitas vezes, desconsidera desvalida, desqualifica o conhecimento dos camponeses, o conhecimento de cunho tradicional e a própria forma.

### **Bernardo Mançano Fernandes:**

Um país capitalista, altamente produtivo em que a vida da população que trabalha na cana é de extermínio. Mas esse problema está para ser resolvido, porque a cana está quase 100% mecanizada.. No Pontal do Paranapanema, a Odebrecht acabou de construir uma 100% mecanizada não tem um cortador de cana. Mas eu quero abrir um parênteses: com o fim da União Soviética, a produção cubana de açúcar caiu vertiginosamente. Cuba teve que se virar, sem petróleo, sem vender o açúcar e para poder comprar o alimento, teve que construir uma saída para a crise, que Fidel chamou de Período Especial. Entre 1994 e 2004, Cuba passou a produzir 78% do que consome, e desses 78% do que consome, 50% são produzidos na cidade, ou seja uma boa parte da produção agrícola de Cuba é urbana.

Nós estamos publicando um livro, um estudo comparativo do período neoliberal no Brasil e o período especial de Cuba, qual foram as transformações que ocorreram. Eu conversei com os meus colegas cubanos e pergunto para eles: esses sujeitos, essas famílias que estão aqui produzindo alimentos na cidade, são camponeses? Eles não sabem responder. Você pergunta para os agricultores e nem eles também não sabem responder. Eles sabem que eles são produtores de alimentos, alguns falam: “eu sou camponês, eu trabalhava no campo e trabalho na cidade, continuo sendo camponês”. Esta história mostra que em tempos de crise, é o trabalho familiar que irá produzir alimentos, Há 10 mil anos o camponês luta pra ser simplesmente camponês. O camponês lutou contra a sociedade escravocrata, o camponês lutou contra a sociedade feudal, o camponês lutou contra a sociedade capitalista e lutou contra a socialista. Então, o camponês é uma porção da população mundial que luta para viver dignamente e para continuar produzindo comida..

A tese do fim do camponês com sua destruição física e a tese da agricultura familiar com destruição ideológica são o debate paradigmático da atualidade. Eu considero que o conceito de camponês tem muita validade e eu trabalhei junto com vários colegas, de várias universidades, 78 colegas de universidades brasileiras, e nós produzimos uma coleção chamada de: *História social do camponês*, são nove volumes organizados pela via camponês e publicado pela editora da UNESP, lá vocês vão ver o esforço que nós fizemos para recuperar a memória do camponês brasileiro e mostrar o futuro do camponês brasileiro.

Aí está o início de uma epistemologia do camponês, ou seja, pensar na diferença do camponês do século XIX, do século XX e do século XXI não pode ser mais somente o sistema agrícola ou o sistema pecuário. O campo mudou, a tecnologia mudou e para o camponês viver na terra, ele precisa de tecnologia, ele precisa de capital, ele precisa de conhecimento, ele precisa de escola, de universidade, ele precisa de todas as condições necessárias para o seu território. Portanto, na epistemologia do camponês, eu preciso trabalhar com essa múltipla dimensionalidade e compreendo que o médico que trabalha numa comunidade camponês, que contribui *para* o desenvolvimento de uma comunidade camponês, que se dedica para que aquela comunidade se desenvolva, esse é um médico camponês. Um professor que trabalha com a comunidade camponês, que ajuda a desenvolver uma comunidade camponês, é um professor camponês e eu não tenho a mínima dúvida que o dom Tomás é um bispo camponês, não tenho a mínima dúvida!

[aplausos]

Nesta oportunidade, eu quero pensar o conceito de camponês e dizer que não se resume ao ser, camponês também é um grupo social, uma comunidade, um território e

onde todos que trabalham para defender seu território eles se identificam, se fazem camponeses, e aí eu convido todos vocês a construir a epistemologia do camponato.

Nós não estamos dando conta de compreender a diversidade da população do campo, porque muitas vezes resumimos tudo em noções economicistas.

Com todas essas políticas públicas que nós estamos trabalhando hoje, nós não estamos atendendo 10% da população do campo, e aí a minha colega aqui vem falar para trabalhar a população da cidade. Eu estou querendo primeiro pensar como que melhoramos as condições de escolaridade dessa população que está no campo.

É importante lembrar que grande parte da população que trabalha no campo hoje mora na cidade, portanto, eu não quero dicotomizar, se a população é rural ou se a população é urbana. Eu quero defender uma boa escola para essas duas populações, porque muita gente, muitos camponeses hoje moram na cidade, são urbanos. Então nós temos que pensar numa boa escola da cidade e uma boa escola no campo. Então, como que nós vamos fazer isso, eu penso que nós temos que ter consciência que nós somos capazes, nós sabemos fazer e, portanto temos que criar, nós temos que ousar, nós temos que saber como nós vamos fazer.

Portanto, essa questão parte de nós, uma reflexão crítica, de uma postura crítica. E o processo de construção do conhecimento, de como construir o caminho está no nosso dia a dia, nas nossas pesquisas. É terrível quando eu vou participar de uma banca de tese e não vejo a pessoa que está defendendo a tese na tese., O pensamento dela não aparece, é terrível, eu sei que ela não está ajudando a construir conhecimento, ela está apenas reproduzindo o conhecimento. Assim, desde a monografia, desde o trabalho que um professor pede de uma disciplina, eu tenho que aparecer, a minha ideia tem que ser a principal e aí eu vou dialogar com a teoria e eu posso errar, mas eu vou tentar fazer a coisa certa.

E sobre o projeto Dataluta, esta é uma contribuição que nós temos com a Comissão Pastoral da Terra em que nós ajudamos desde a academia a levantar os dados de ocupações de terras e de manifestações. Então, nós temos o acompanhamento na região em que está a universidade, na maior parte das vezes, nós temos contato com os movimentos e registramos as suas ações, fazemos levantamento dos principais jornais, levantamos os dados diariamente, registramos e mensalmente nós enviamos para CPT. Esse procedimento metodológico de levantar o dado, de acompanhar, de debater com a CPT nos oferece perspectiva de análises atualizadas, mês a mês. O fato de você estar envolvido cotidianamente com a metodologia, o fato de você estar acompanhando o movimento da realidade, o desafia a ler, a interpretar e a explicar. Então, o Dataluta traz essa possibilidade, porque ele é um trabalho de pesquisa no dia a dia. Eu tenho que estar acompanhando todos os periódicos, acompanhando todos os movimentos e acompanhando a tendência, se o movimento está avançando ou está recuando, , eu acompanho o movimento da questão agrária. A luta dos movimentos camponeses agora é contra o agronegócio. E por quê? Porque o agronegócio está ocupando o latifúndio, está comprando terra para produzir, a luta do futuro não vai ser contra a terra improdutiva vai ser contra a terra produtiva, ou seja, produtora de pobreza e de expropriados. Não adianta nada nós temos um município inteiro produzindo e não termos alimento para comer.

Então, a questão da produtividade não pode estar separada do desenvolvimento camponês, da produção de alimentos, do direito ao trabalho e ao alimento.. Nós temos comida? Nós temos trabalho? Nós definimos o uso do território ou não? E aí nós estamos dentro da epistemologia da Reforma Agrária, nós vamos ter que reconceitualizar a Reforma Agrária também.

Então, o Dataluta é essa experiência formada, hoje, por 8 grupos de pesquisas, Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso, Espírito Santo, Paraíba e Sergipe e, quem sabe, Goiás participa agora, nós estamos em negociação para ver se Goiás entra também no apoio a Comissão da Pastoral da Terra que há mais de 30 anos vem registrando os conflitos por terra no Brasil e hoje é o principal banco de dados, o principal documento histórico da luta pela terra no Brasil que nós *temos*.

Obrigado pelas perguntas, eu quero agradecer pela oportunidade e pelas perguntas eu percebi que estou em território da Geografia Agrária, na educação do campo. E essas inquietações que nós temos, nos alimentam no sentido de nos continuarmos estudando e contribuindo aí caminhando junto com o Dom Tomás, lado a lado, nos abençoando. Muito obrigado.

*[aplausos]*

**Loudes Aparecida silva:**

Nós é que agradecemos ao professor Bernardo Mançano por estar aqui conosco. Estamos muito felizes [né?], foi muito bom, e agradecemos de coração. Que bom que você veio à nossa cidade e que você está aqui com a gente. Muito obrigado e tudo de bom [né?]. Deus te proteja!

*[aplausos]*



FERNANDES, Bernardo Mançano. **A territorialização do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - Brasil.** Ano 1, n. 1 p. 2 – 44, 1998.

RIBAS, Alexandre Domingues. **MST: reorganização político-territorial dos assentamentos e a consolidação do sistema cooperativista dos assentados.** Ano 1, n. 1 p. 45 – 58, 1998.

RAMALHO, Cristiane Barbosa. **Quem são os sem-terra? Uma questão relevante para a compreensão da luta pela terra no Brasil.** Ano 1, n. 1 p. 59 – 72, 1998.

Direção Nacional do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. **As mentiras do governo FHC sobre reforma agrária.** Ano 1, n. 1 p. 72 – 75, 1998.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa geográfica em assentamentos de Reforma agrária.** Ano 1, n. 2 p. 1 – 32, 1998.

PASQUETTI, Luis Antônio. **O MST como uma empresa social.** Ano 1, n. 2 p. 33 – 50. 1998.

MARCOS, Valéria de. **Da luta para entrar na terra à luta para permanecer na terra: a realidade dos assentamentos rurais paraibanos.** Ano 1, n. 2 p. 51 – 73, 1998.

ALENTEJANO, Paulo Roberto R. **O conceito de região e a problemática dos assentamentos rurais.** Ano 1, n. 2 p. 74 – 93, 1998

NERA - Núcleo de Estudos, Pesquisa e Projetos de Reforma Agrária. **DATA LUTA – Banco de Dados da Luta pela Terra.** Ano 3, n. 3 p. 7 – 27, 2000.

PAVAN, Dulcinéia. **O caminho feminino para a reforma agrária.** Ano 3, n. 3 p. 28 – 44, 2000.

MOREIRA, Emília; TARGINO, Ivan; IENO NETO, Genaro. **Organização interna dos assentamentos rurais na Paraíba: caminhos e armadilhas das formas associativas.** Ano 3, n. 3 p. 45 – 57, 2000.

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. **Análise preliminar da assistência técnica nos assentamentos de reforma agrária do Estado de Mato Grosso do Sul.** Ano 3, n. 3 p. 58 – 67, 2000.

FABRINI, João Edmilson; LUZ, Juan Artigas Souza; LACERDA, Celso Lisboa de. **A importância das culturas de milho e feijão para o desenvolvimento econômico de assentamentos de reforma agrária atendidos pelo projeto Lumiar – Paraná.** Ano 3, n. 3 p. 68 – 94, 2000.

GIL, Izabel Castanha. **Territorialidade e desenvolvimento contemporâneo.** Ano 7, n. 4 p. 5 – 19, 2004.

PONTE, Karina Furini da. **(Re) Pensando o Conceito do Rural.** Ano 7, n. 4 p. 20 – 28, 2004.

VIEIRA, Noemia Ramos. **O conhecimento geográfico veiculado pelos parâmetros curriculares nacionais de geografia e o espaço agrário brasileiro: reflexões para uma geografia crítica em sala de aula.** Ano 7, n. 4 p. 29 – 41, 2004.

SILVA, Silvio Simione da. **O espaço agrário acreano nas últimas décadas do século XX.** Ano 7, n. 4 p. 42 – 49, 2004.

SILVA, Tânia Paula da. **As redefinições do “rural”: breve abordagem.** Ano 7, n. 4 p. 50 – 55, 2004.

CANUTO, Antônio. **Agronegócio: a modernização conservadora que gera exclusão pela produtividade.** Ano 7, n. 5 p. 1 – 12, 2004.

ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de. **Cultura, trabalho e lutas sociais entre trabalhadores agro-extrativistas do Rio Valparaíso na Amazônia acreana.** Ano 7, n. 5 p. 13 – 33, 2004.

NEVES, Achiles Lemos. **Dos movimentos sociais aos sócio-espaciais e socioterritoriais: uma tentativa de compreensão dos “movimentos” pela perspectiva geográfica.** Ano 7, n. 5 p. 35 – 42, 2004.

GONÇALVES, Renata. **Impactos da reorganização espacial dos novos modelos de assentamentos nas relações de gênero.** Ano 7, n. 5 p. 43 – 55, 2004.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa. **Memória e atualização de sentidos em três atos do discurso jornalístico.** Ano 7, n. 5 p. 56 – 62, 2004.

BAGLI, Priscilla. **O camponês nas análises de Rousseau, Michelet e Marx: diferenças e semelhanças.** Ano 7, n. 5 p. 63 – 72, 2004.

NETO, Domingos José de Almeida. **O Método do discurso.** Ano 7, n. 5 p. 73 – 85, 2004.

PAULA, Elder Andrade de. **O movimento sindical dos trabalhadores rurais e a luta pela terra no Acre: conquistas e retrocessos.** Ano 7, n. 5 p. 86 – 101, 2004.

WELCH, Clifford Andrew. **Peasants and globalization in Latin America: a survey of recent literature.** Ano 7, n. 5 p. 102 – 112, 2004.

CARVALHO, Horacio Martins de. **Política compensatória de assentamentos rurais como negação da reforma agrária.** Ano 7, n. 5 p. 113 – 122, 2004.

KARRIEM, Abdurazack. **“Marching as to war”: a letter from Brazil to South Africa about landlessness, agrarian reform and social movement struggles against Neoliberalism.** Ano 8, n. 6 p. 1 – 13, 2005.

BEM, Anderson; FABRINI, João Edmilson. **A comercialização informal de leite como componente de resistência camponesa em Marechal Cândido Rondon - PR.** Ano 8, n. 6 p. 14 – 23, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos Sociais.** Ano 8, n. 6 p. 24 – 34, 2005.

WELCH, Clifford Andrew. **Estratégias de resistência do movimento camponês brasileiro em frente das novas táticas de controle do agronegócio transnacional.** Ano 8, n. 6 p. 35 – 45, 2005.

RAMOS FILHO, Eraldo da Silva. **A ofensiva do capital no campo brasileiro e a resistência do campesinato.** Ano 8, n. 6 p. 46 – 58, 2005.

ALENCAR, Francisco Amaro Gomes de. **Reflexões sobre a participação dos assentados nas eleições municipais.** Ano 8, n. 6 p. 59 – 74, 2005.

GIL, Izabel Castanha. FERNANDES, Bernardo Mançano. **Regiões contidas e desenvolvimento territorial: uma reflexão sobre o desenvolvimento contemporâneo da Nova Alta Paulista.** Ano 8, n. 6 p. 75 – 91, 2005.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **A disputa política no Brasil em torno da implementação do modelo de reforma agrária de mercado do Banco Mundial (1997-2005).** Ano 8, n. 6 p. 92 – 117, 2005.

SHANIN, Teodor. **Definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista.** Ano 8, n. 7 p. 1 – 21, 2005.

ALMEIDA, Antônio Alves de. **A mística na luta pela terra.** Ano 8, n. 7 p. 22 – 34, 2005.

PONTES, Beatriz Maria Soares. **A organização da unidade econômica camponesa: alguns aspectos do pensamento de Chayanov e de Marx.** Ano 8, n. 7 p. 35 – 47, 2005.

ESTEVES, Benedita Maria Gomes. **A hierarquização dos espaços agrários na Amazônia Sul-Ocidental: os assentados em áreas de preservação e os não assentados.** Ano 8, n. 7 p. 48 – 67, 2005.

NEVES, Delma Pessanha. **Campesinato e reenquadramento sociais: os agricultores familiares em cena.** Ano 8, n. 7 p. 68 – 93, 2005.

WITTMAN, Hannah. **Agrarian reform and the production of locality: resettlement and community building in Mato Grosso, Brazil.** Ano 8, n. 7 p. 94 – 111, 2005.

FELÍCIO, Munir Jorge. **Ação pastoral e questão agrária no Pontal do Paranapanema.** Ano 8, n. 7 p. 112 – 124, 2005.

LERRER, Débora Franco. **Movimentos sociais, mídia e construção de um novo senso comum.** Ano 8, n. 7 p. 125 – 140, 2005.

GIARRACA, Norma. GÓMEZ, Jorge Ramón Montenegro. **Estrategias de vida, estrategias de lucha: apuntes de un trabajo de campo: el MST, São Paulo, Brasil (Reunión del GTDR – CLACSO, agosto/setiembre de 2005).** Ano 8, n. 7 p. 141 – 155, 2005.

HEREDIA, Beatriz Maria Alásia de. CINTRÃO, Rosângela Pezza. **Gênero e acesso a políticas públicas no meio rural brasileiro.** Ano 9, n. 8 p. 1 – 28, 2006.

ELIAS, Denise. **Ensaio sobre os espaços agrícolas de exclusão.** Ano 9, n. 8 p. 29 – 51, 2006.

PAULINO, Eliane Tomiasi. **Capitalismo rentista e luta pela terra: a fragilidade do parâmetro de renda monetária no estudo dos assentamentos rurais.** Ano 9, n. 8 p. 52 – 73, 2006.

SILVA, Maria Aparecida de Moraes. MARTINS, Rodrigo Constante. OCADA, Fábio Kazuo. GODOI, Stela. MELO, Beatriz Medeiros de. VETTORACCI, Andréia. BUENO, Juliana Dourado. RIBEIRO, Jadir Damião. **Do karoshi no Japão à birôla no Brasil: as faces do trabalho no capitalismo mundializado.** Ano 9, n. 8 p. 74 – 108, 2006.

CAVALCANTE, Matuzalem. FERNANDES, Bernardo Mançano. **Formação territorial, agronegócio e atuais mudanças na estrutura fundiária de Mato Grosso.** Ano 9, n. 8 p. 109 – 121, 2006.

TEUBAL, Miguel. **La renta de la tierra en la economía política clásica: David Ricardo.** Ano 9, n. 8 p. 122 – 132, 2006.

MENEZES, Sônia de Souza Mendonça. ALMEIDA, Maria Geralda de. **Um olhar sobre as redes de sociabilidade construídas do território das fabriquetas de queijo.** Ano 9, n. 8 p. 133 – 150, 2006.

MIRALHA, Wagner. **Questão agrária brasileira: origem, necessidade e perspectivas de reforma hoje.** Ano 9, n. 8 p. 151 – 172, 2006.

JÚNIOR, José Arbex. **Você tem fome do que?** Ano 9, n. 8 p. 173 – 185, 2006.

BARBAY, Claire. **Vers de nouvelles relations ville-campagne: les travailleurs ruraux et la création de nouveaux lieux.** Ano 9, n. 9 p. 1 – 27, 2006.

BRINGEL, Breno Marqués. **El lugar también importa. Las diferentes relaciones entre Lula y el MST.** Ano 9, n. 9 p. 28 – 48, 2006.

BRUMER, Anita. SANTOS, José Vicente Tavares dos. **Estudos agrários no Brasil: modernização, violência e lutas sociais (desenvolvimento e limites da Sociologia Rural no final do século XX).** Ano 9, n. 9 p. 49 - 73, 2006.

QUIJANO, María Adelaida Farah. CORREA, Edelmira Pérez. **Mujeres rurales y nueva ruralidad en Colombia.** Ano 9, n. 9 p. 73 – 88, 2006.

SANTOS, Maria Edilúzia Leopoldino. **A construção do caminho para a conquista da terra: um espaço de transformação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.** Ano 9, n. 9 p. 89 – 112, 2006.

FILHO, José dos Reis Santos. **A instituição imaginária da Amazônia brasileira. Registros cognitivos e práticas sociais.** Ano 9, n. 9 p. 113 – 143, 2006.

LEITE, Sérgio. **Seis comentários sobre seis equívocos a respeito da reforma agrária no Brasil.** Ano 9, n. 9 p. 144 – 158, 2006.

WELCH, Clifford Andrew. **Movement histories: a preliminary historiography of the Brazil's landless laborers' movement (MST).** Ano 9, n. 9 p. 159 – 168, 2006.

BERNARDES, Júlia Adão. **Dimensões da ação e novas territorialidades no cerrado brasileiro: pistas para uma análise teórica.** Ano 10, n. 10 p. 1 – 10, 2007.

GALAFASSI, Guido. **Economía regional y emergencia de movimientos agrarios. La región Chaqueña de los años setenta.** Ano 10, n. 10 p. 11 – 36, 2007.

MACEDO, Giovanni Raimundo de; BINSZTOK, Jacob. **Associações dos agricultores familiares, cafeicultura orgânica e comércio justo na Amazônia: dilemas e perspectivas.** Ano 10, n. 10 p. 37 – 56, 2007.

MCMICHAEL, Philip. **Reframing development: global peasant movements and the new agrarian question.** Ano 10, n. 10 p. 57 – 71, 2007.

MOREIRA, Emilia; TARGINO, Ivan. **De território de exploração a território de esperança: organização agrária e resistência camponesa no semi-árido paraibano.** Ano 10, n. 10 p. 72 – 93, 2007.

RAMÍREZ, Milena Barrera. **Aproximación histórica al cooperativismo y su relación con la *praxis* desarrollada por el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST).** Ano 10, n. 10 p. 94 – 114, 2007.

SHIMBO, Júlia Zanin; JIMÉNEZ-RUEDA, Jairo Roberto. **Zoneamento geoambiental como subsídio aos projetos de reforma agrária. Estudo de caso: assentamento rural Pirituba II.** Ano 10, n. 10 p. 115 – 133, 2007.

SUZUKI, Júlio César. **Campo e cidade no Brasil: transformações socioespaciais e dificuldades de conceituação.** Ano 10, n. 10 p. 134 – 150, 2007.

HOLT-GIMÉNEZ, Eric. **Biofuels: five myths of the agro-fuels transition.** Ano 10, n. 10 p. 151 – 164, 2007.

DESMARAI, Annette Aurélie. **La Vía Campesina: Globalização e o poder dos camponeses.** Ano 10, n. 10 p. 165 – 173, 2007.

FABRINI, João Edmilson. **A resistência camponesa para além dos movimentos sociais.** Ano 10, n. 11 p. 8 – 32, 2007.

FARIAS, Marisa de Fátima Lomba de. **Lavouras e sonhos: as representações camponesas nos assentamentos de reforma agrária.** Ano 10, n. 11 p. 33 – 47, 2007.

FELICIANO, Carlos Alberto. **“Grilos” jurídicos no Pontal do Paranapanema: administrando os conflitos agrários.** Ano 10, n. 11 p. 48 – 60, 2007.

FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Botta. **Assentamentos rurais no território da cana: controvérsias em cena.** Ano 10, n. 11 p. 61 – 80, 2007.

MARTÍN, Víctor O. Martín. **De cómo se evita hoy la aplicación de la reforma agraria en el Surde España.** Ano 10, n. 11 p. 81 – 108, 2007.

MENDES, Eduardo Roberto; ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. **Algumas considerações sobre o geógrafo anarquista Piotr Kropotkin e a comunidade rural Yuba em Mirandópolis (SP).** Ano 10, n. 11 p. 109 – 121, 2007.

SIMONETTI, Mirian Claudia Lourenção. **A Geografia dos Movimentos Sociais em tempos de Globalização: o MST e o Zapatismo.** Ano 10, n. 11 p. 122 – 130, 2007.

SAUER, Sérgio. TUBINO, Nilton Luis Godoy. **A sustentação financeira de organizações do patronato rural brasileiro.** Ano 10, n. 11 p. 131 – 148, 2007.

SILVA, Emerson Xavier da. **Entrevista a James Cockcroft**. Ano 10, n. 11 p. 149 – 169, 2007.

BRUMER, Anita. ANJOS, Gabriele dos. **Gênero e reprodução social na agricultura familiar**. Ano 11, n. 12 p. 6 – 17, 2008.

DROULERS, Martine. **Brésil: l'enjeu des biocarburants**. Ano 11, n. 12 p. 18 – 30, 2008.

GIL, Izabel Castanha. **Cooperação, competição e resistência nas associações de municípios: a AMNAP e o desenvolvimento regional da Nova Alta Paulista**. Ano 11, n. 12 p. 31 – 56, 2008.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. **A atualidade do uso do conceito de camponês**. Ano 11, n. 12 p. 57 – 67, 2008.

MELLO, Neli Aparecida de. **E a política agrícola transforma-se em instrumento do desenvolvimento sustentável...** Ano 11, n. 12 p. 68 – 85, 2008.

PAULA, Elder Andrade de. SILVA, Silvio Simione da. **Floresta, para que te quero? Da territorialização camponesa a nova territorialidade do capital**. Ano 11, n. 12 p. 86 -97, 2008.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Muito além de giz e lousa: análise do litígio discursivo em torno da questão agrária**. Ano 11, n. 12 p. 98 – 107, 2008.

SOARES, Jorge Luís Nascimento; ESPINDOLA, Carlos Roberto. **Geotecnologias no planejamento de assentamentos rurais: premissa para o desenvolvimento rural sustentável**. Ano 11, n. 12 p. 108 – 116, 2008.

OCADA, Fabio Kazuo; MELO, Beatriz Medeiros de. **Entrevista com Maria Aparecida de Moraes Silva**. Ano 11, n. 12 p. 117 – 136, 2008.

BENINI Edi Augusto; BENINI, Elcio Gustavo. **Reforma agrária no contexto da economia solidária**. Ano 11, n. 13 p. 6 – 15, 2008.

CAVALCANTE, Matuzalem; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Territorialização do agronegócio e concentração fundiária**. Ano 11, n. 13 p. 16 – 25, 2008.

CHENG, TJ. **Overtime in China: law, practice and social exclusion**. Ano 11, n. 13 p. 26 – 46, 2008.

DA ROS, César Augusto. **A política fundiária do governo da Frente Popular no Rio Grande do Sul (1999-2002): diretrizes, luta política e resultados atingidos**. Ano 11, n. 13 p. 47 – 82, 2008.

EDUARDO, Márcio Freitas. **O conceito de território e o agroartesanato**. Ano 11, n. 13 p. 83 – 101, 2008.

PAULA, Elder Andrade de; SILVA, Silvio Simione da. **Movimentos sociais na Amazônia brasileira: vinte anos sem Chico Mendes**. Ano 11, n. 13 p. 102 – 117, 2008.

SAQUET, Marcos Aurélio; MONDARDO, Marcos Leandro. **A construção de territórios na migração por meio de redes de relações sociais**. Ano 11, n. 13 p. 118 – 127, 2008.

SEGRELLES, José Antonio. **La ecología y el desarrollo sostenible frente al capitalismo: una contradicción insuperable**. Ano 11, n. 13 p. 128 – 143, 2008.

SOARES, Jorge Luís Nascimento. **Assentamentos de reforma agrária na defesa e conservação do cerrado: o caso da região sul do Maranhão**. Ano 11, n. 13 p. 144 – 155, 2008.

BÔAS, Rafael Litvin Villas. **Terrorismo à brasileira: a retórica da vez da classe dominante contra o MST**. Ano 11, n. 13 p. 156 – 165, 2008.

SANTONJA, Jordi Tormo i. **Hacia una Geografía útil: el papel de la Geografía en el siglo XXI en España**. Ano 12, n. 14 p. 7– 27, 2009.

NUNES, João Osvaldo Rodrigues; SERRANO, José Antonio Segrelles. **Análise agrária da multifuncionalidade da terra na província de Alicante-Espanha**. Ano 12, n. 14 p. 28 – 47, 2009.

REITER, Bernd. **A genealogy of Black organizing in Brazil**. Ano 12, n. 14 p. 48 – 62, 2009.

VANDEN, Harry E.. **Novos movimentos sociais, globalização e democratização: a participação do MST**. Ano 12, n. 14 p. 63 – 71, 2009.

PICCIN, Marcos Botton et al. **Análise do processo de constituição e desestruturação da cooperativa de agricultores assentados Terra Vida – COOPERVIDA, RS**. Ano 12, n. 14 p. 72 – 96, 2009.

ROOS, Djoni. **Lutas camponesas e diferentes atividades associativas nos assentamentos de sem-terra**. Ano 12, n. 14 p. 97 – 111, 2009.

BEZERRA, Juscelino Eudâmidas. **Agronegócio e ideologia: contribuições teóricas**. Ano 12, n. 14 p. 112 – 124, 2009.

SILVA, Judson Jorge; ALENCAR, Francisco Amaro Gomes de. **Do sonho à devastação onde tudo se (RE)constrói: experiências e memórias nas lutas por terra da região do Cariri-CE**. Ano 12, n. 14 p. 125 – 141, 2009.

ACUÑA, Isaías Tobasura. **De campesinos a empresarios. La retórica neoliberal de la política agraria en Colombia**. Ano 12, n. 15 p. 07– 21, 2009.

CARRASCO, Salvador Ferradás. **Desarrollo Local, Promoción y Publicidad: Criterios de Calidad Medioambiental y Territorial para la mejora de Ciudades Turísticas**. Ano 12, n. 15 p. 22–33, 2009.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. **O Movimento dos Atingidos por Barragem na Amazônia: um movimento popular nascente de “vidas inundadas”**. Ano 12, n. 15 p. 34– 65, 2009.

OLIVEIRA, Gustavo de L. T.. **Uma descrição agroecológica da crise atual**. Ano 12, n. 15 p. 66– 87, 2009.

ROSSETTO, Onélia Carmem. **Sustentabilidade Ambiental do Pantanal Mato-Grossense: Interfaces entre Cultura, Economia e Globalização**. Ano 12, n. 15 p. 88–105, 2009.

VIDAL, Déa de Lima; ALENCAR, João Vitor de Oliveira. **Diferenciação camponesa na Depressão Sertaneja Semi-Árida do Ceará**. Ano 12, n. 15 p. 106–135, 2009.

GÓMEZ, Sérgio. Urbanização e Ruralidade. **Os condomínios e os conselhos de desenvolvimento social**. Brasília: MDA, 2009 (resenha). Ano 12, n. 15 p. 136–138, 2009.

SILVA, José Graziano; GÓMEZ, Sergio; CASTAÑEDA, Rodrigo. **“Boom” agrícola e persistência da pobreza na América Latina: algumas considerações**. Ano 13, n. 16 p. 7-21.

ALTIERI, Miguel A. **Agroecologia, agricultura camponesa e soberania alimentar**. Ano 13, n. 16 p. 22-32.

OLIVEIRA, Gustavo de L. T.. **Prescrições agroecológicas para a crise atual**. Ano 13, n. 16 p. 33-47.

FIRMIANO, Frederico Daia. **O novo colonialismo transnacional e a experiência brasileira do agronegócio**. Ano 13, n. 16 p. 48-62.

ROSSI, Virginia. **La producción familiar en la cuestión agraria uruguayana**. Ano 13, n. 16 p. 63-80.

PATIÑO, Luís Carlos Agudelo. **Campesinos sin tierra, tierra sin campesinos: territorio, conflicto y resistencia campesina en Colômbia**. Ano 13, n. 16 p. 81-95.

BASU, Pratyusha. **Scale, place and social movements: strategies of resistance along India's Narmada river**. Ano 13, n. 16 p. 96-113.

MOREIRA, Vagner José. **A criminalização dos movimentos sociais de luta pela terra: mundos dos trabalhadores, questão agrária e o “levante comunista” de 1949 em Fernandópolis-SP**. Ano 13, n. 16 p. 114-129.

THÉRY, Hervé et al. **Geografias do trabalho escravo contemporâneo no Brasil**. Ano 13, n. 17 p. 7-28.

VELTMAYER, Henry. **Dynamics of agrarian transformation and resistance**. Ano 13, n. 17 p. 29-49.

RINCÓN, Luis Felipe. **¡Hombres de maíz! Una mirada a la actualidad organizativa campesina en Guatemala**. Ano 13, n. 17 p. 49-64.

MACHADO, Antonio Maciel Botelho; CASALINHO, Helvio Debli. **Crítica à pluriatividade e suas relações com o campesinato e a reforma agrária**. Ano 13, n. 17 p. 65-80.

ESTRADA, María de. **Geografía de la frontera: mecanismos de territorialización del agronegocio en frontera agropecuaria de Santiago del Estero, Argentina**. Ano 13, n. 17 p. 81-93.



FARIAS, Cleilton Sampaio; FARIAS, Cleisson Sampaio de Farias. **Os fundamentos e a expressão da questão agrária no Acre.** Ano 13, n. 17 p. 94-111.

MONDARDO, Marcos Leandro. **A “territorialização” do agronegócio globalizado em Barreiras- BA: migração sulista, reestruturação produtiva e contradições sócio-territoriais.** Ano 13, n. 17 p. 112-130.

SOARES, Venozina de Oliveira; ROCHA, Luciana Oliveira. **A evolução da estrutura agrária do município de Barra do Choça-BA.** Ano 13, n. 17 p. 131-149.

OLIVEIRA, Nallígia Tavares de. **Entrevista com Valmir Ulisses Sebastião – Ocupações de terra: mudanças e perspectivas.** Ano 13, n. 17 p.150-156.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Nota: a permanência na transformação e a transformação da permanência.** Ano 13, n. 17 p. 157-159.